

RAZVIJANJE IN REFLEKTIRANJE ALENKA POLAK TIMSKEGA DELA V VRTCU



PRIROČNIK

RAZVIJANJE IN REFLEKTIRANJE TIMSKEGA DELA V VRTCU

Alenka Polak

»PROFESIONALNO USPOSABLJANJE STROKOVNIH DELAVCEV ZA IZVAJANJE ELEMENTOV POSEBNIH
PEDAGOŠKIH NAČEL KONCEPTA REGGIO EMILIA NA PODROČJU PREDŠOLSKE VZGOJE V LETIH 2008-2013«

Priročnik
Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu

<i>Vodja projekta</i>	Tatjana Devjak
<i>Avtorica</i>	Alenka Polak
<i>Recenzentke</i>	dr. Helena Smrtnik Vitulić, dr. Tina Rutar Leban in Bogdana Žgur, prof.
<i>Jezikovni prgled</i>	Tomaž Petek
<i>Izdala in založila</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Za izdajatelja</i>	Janez Krek, dekan
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Fotografije</i>	Sanja Berčnik (arhiv projekta)
<i>Priprava</i>	Igor Cerar
<i>Tisk</i>	Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana
<i>Naklada</i>	350 izvodov (prva izdaja, prvi natis)

Publikacija ni plačljiva.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.



Univerza
v Ljubljani
Pedagoška
fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

373.21:005.64(035)

POLAK, Alenka

Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu : priročnik /
Alenka Polak. - 1. izd., 1. natis. - V Ljubljani : Pedagoška
fakulteta, 2012

ISBN 978-961-253-084-6

261363200

ã Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2012

Kazalo vsebine

Predgovor	5
Uvod	7
1 Timsko delo in pedagoški koncept Reggio Emilia	9
2 Spremljanje in reflektiranje timskega dela.....	11
3 Opredelitve in osebna pojmovanja timskega dela	17
4 Proces oblikovanja in razvoja tima	19
5 Izvori motivacije za timsko delo	25
6 Spretnosti timskega dela	29
7 Komunikacija v timu	31
8 Pravila v timu	35
9 Različne vloge članov v timu	39
10 Timsko načrtovanje	43
11 Timsko izvajanje	45
12 Timska evalvacija	47
13 Reševanje problemov in konfliktov v timu	51
Literatura	53
Priloga	59

Predgovor

Spoštovane bralke, spoštovani bralci!

Pred vami so priročniki, ki so nastali kot rezultat večletnega dela na projektu Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013. Priročniki so raznoliki tako po vsebini kot po pristopu. Nekateri so usmerjeni bolj v teoretična védenja o predšolskem obdobju, drugi prikazujejo, kako uspešna je lahko implementacija teorije v prakso, tretji predstavijo primere povezovalnega kurikulumu ali dobre prakse, ki je rezultat refleksivnega dela v vrtcih, prakse, ki se je oplemenitila z vsebinami izobraževanja v projektu. Velika vrednost projekta je, da je združil tako različne ljudi: visokošolske učitelje in sodelavce, vzgojitelje in vzgojiteljice, pomočnike in pomočnice vzgojiteljev oz. vzgojiteljic, ravnatelje in ravnateljice vrtcev, ožjo in širšo lokalno skupnost.

Skupna točka koncepta Reggio Emilia in slovenskega kurikulumu je, da oba temeljita na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarjata pluralnost vednosti in konceptualno integracijo različnih znanosti. Prepričani smo, da v naših vrtcih delujejo strokovne delavke in delavci, ki profesionalno vnašajo in integrirajo posamezne elemente pedagoškega koncepta Reggio Emilia, ki so v skladu s filozofijo slovenskega koncepta predšolske vzgoje – v skladu s Kurikulom za vrtce.

V petih letih strokovnega druženja se je porodilo veliko idej, kako elemente pedagoškega koncepta Reggio Emilia uspešno integrirati v slovenski Kurikulum za vrtce. Delček teh domisli je zapisan tudi v pričujočih priročnikih.

TATJANA DEVJAK, vodja projekta

DARIJA SKUBIC, predstojnica Oddelka za predšolsko vzgojo



Uvod

Živimo v svetu, v katerem ni niti prijetno, niti lahko biti sam. Na vsakem delovnem ali zasebnem koraku se od nas pričakuje učinkovito postavljanje in doseganje zahtevnih ciljev, vzdrževanje kompleksnih medosebnih odnosov ter opravljanje obsežnih delovnih nalog. »Več glav več ve« je že od nekdaj znana ljudska resnica, ki na vsem razumljiv način simbolizira bistveno prednost medsebojnega sodelovanja in timskega dela. Sodobna vrtec in šola mimo njega sploh ne moreta opravljati svojega vzgojno-izobraževalnega poslanstva, brez njega pa bi nedoseženi ostajali tudi mnogi cilji na drugih delovnih in življenjskih področjih, npr. v zdravstvu, raziskovanju, industriji, športu, umetnosti idr.

Ko sem kot predavateljica in izvajalka seminarjev s področja timskega dela v zadnjih petnajstih letih skozi temo »vstopala« v različne vrtčevske kolektive (tako v okviru projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje kot tudi mimo njega), sem zelo jasno zaznavala, da je tema mnoge strokovne delavce v vrtcih osebno in strokovno vznemirjala. Na predavanjih in delavnicah je bilo vedno čutiti neko čudno mešanico med pričakovanji po uporabnih vsebinskih poudarkih, med bojznimi, da bom s svojimi besedami in delavnicami posegla v preveč intimno sfero poklicnega doživljanja, med željo po izogibanju prevelike (samo)kritičnosti in željo po pozitivnih potrditvah ter idejah za nove delovne izzive. Vse omejeno je pomemben del profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in temelji predvsem na zmožnosti zrelega dojemanja samega sebe in drugih. Timsko delo ni didaktično nič kaj bolj zapleten način profesionalnega delovanja kot individualno, za razliko od slednjega pa psihološko bistveno bolj zahteven pristop. Pri timskem delu lahko strokovno teoretično in izkušnjsko posegamo na različna področja medosebnega in znotraj osebnega zaznavanja, skupinske psihodinamike, psihologija osebnosti in socialne psihologije, psihologije dela in pedagoške psihologije, uporabna pa so tudi strokovna in raziskovalna spoznanja s področja ustvarjalnosti, reševanja problemov in klinične psihologije. Kaj običajno skupaj z udeleženci na seminarjih in delavnicah s področja timskega dela ugotovimo? Da se sicer vsi nekje globoko v sebi zavedamo, da je sodelovanje z drugimi za doseganje skupaj zadanih ciljev nujno in da jih timsko lažje dosegamo, da pa se je včasih lažje zateči k individualnemu delu, saj se nam ni potrebno toliko prilagajati drugim. Da v tem svetu nikakor ne moremo delovati samozadostno, da pa je biti odvisen od dela drugih lahko zelo naporno. Da je sicer lepo delati skupaj z drugimi, da pa prilagajanje drugim zahteva občuten napor, predvsem pa opustitev egocentričnega pogleda na cilje, odnose in probleme.

Pomemben cilj priročnika, ki je pred vami, je povečati občutljivost za psihološke razsežnosti timskega dela, z razvijanjem in reflektiranjem lastnega timskega dela pa tudi osebni in strokovni razvoj vsakega izmed nas kot profesionalca na vzgojno-izobraževalnem področju. Naj vam v spomin priključim še vedno zelo aktualna načela vseživljenjskega učenja, ki jih je postavila Evropska komisija z Delorsom na čelu (Delors 1996: Učenje skriti zaklad). V skladu s prvim stebrom učenja – »učiti se, da bi vedeli« je učenje timskega dela tudi pridobivanje strokovnega znanja na tem področju. Nova spoznanja o timskem delu omogočajo boljše razumevanje samega sebe in drugih, spodbujajo intelektualno radovednost, kritično mišljenje in

osmišljevanje stvarnosti. Strokovni delavci v vrtcih pogosto nimajo dovolj specifičnega znanja s področja timskega dela, zato ga morajo v organiziranih oblikah usposabljanja nenehno nadgrajevati. Za kakovostno timsko delo v vrtcu pa žal ni dovolj le strokovno znanje s tega področja; timskega dela se učinkovito učimo predvsem z izkušenjskim učenjem ob neposrednem timskem delu. Oblikovanje in razvijanje novih spretnosti timskega dela in bolj sistematično izvajanje timskega načrtovanja, timskega izvajanja in timske evalvacije, prepoznamo v drugem stebru učenja – »učiti se, da bi znali delati«. Šele neposredno doživljanje izkušenj s timskim delom posamezniku omogoči pravi vpogled v prednosti in probleme tega pristopa. Brez neposrednega timskega dela ostanejo strokovna spoznanja v posamezniku le na ravni deklariranega znanja, ki se pogosto ne izrazi v pedagoškem ravnanju. Timsko delo pa vpliva tudi na naše odnose z drugimi ljudmi, v čemer lahko prepoznamo načelo tretjega stebra učenja po Delorsu – »učiti se, da bi znali živeti v skupnosti«. Strokovni delavci, ki delajo timsko, poglobljajo medsebojno poznavanje, zaupanje, sodelovanje in sprejemanje različnosti, pri tem pa so zgled ne le svojim kolegom, temveč tudi otrokom in njihovim staršem. Pomembno področje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vrtcu je tudi področje osebnostnega razvoja, kar lahko povežemo z udejanjanjem zadnjega, četrtega stebra učenja po Delorsu – »učiti se, da bi znali biti«. Odkrivanje drugih ljudi poteka prek poznavanja samega sebe in obratno. Le nenehno ozaveščanje in reflektiranje procesov, ki spremljajo timsko delo pripomore k osebnostni in strokovni rasti vsakega člana tima ter s tem k razvoju tima.

Vsem, ki ste pripomogli k nastanku tega priročnika, od srca hvala. Upam, da bo prispeval k vaši »samouresničitvi« na področju timskega dela v pedagoški praksi.

Avtorica

1

Timsko delo in pedagoški koncept Reggio Emilia

Teoretične utemeljitve

Temeljni cilj koncepta Reggio Emilia je prepletanje ekspertnosti umetnikov in strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja z namenom spodbuditi, da otroci samostojno raziskujejo svoj svet na socialnem, kognitivnem, fizičnem in na čustvenem področju. Reprezentacije oz. ustvarjalni dosežki (kreacije) so bolj orodje za globlje razumevanje sveta in za izmenjavo idej kot pa končni cilj aktivnosti¹. Zaželeni dosežki ali učni cilji predšolskega obdobja so v bistvu novo razumevanje in novi odnosi, ki jih otrok doseže ob pozornem spremljanju procesa dela v oddelku vrtca.

Pedagoški pristop Reggio Emilia v praksi temelji na vključevanju in sodelovanju različnih profilov strokovnih delavcev, tj. vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljic, pedagogov, ateljeristov, različnih zunanjih sodelavcev in staršev, zato je kakovost timskega dela vzgojiteljev ter preostalih strokovnih in drugih delavcev v vrtcu pomembno izpostavljena². V vrtcih, ki delujejo po pedagoškem pristopu Reggio Emilia, je vsakodnevno timsko delo zagotovljeno z zaposlitvijo dveh strokovnih delavcev, najpogosteje vzgojiteljev³, ki timsko načrtujeta, izvajata in evalvirata pedagoško delo v oddelku. S sistematičnim opazovanjem otrok, z interpretiranjem dejavnosti in aktivnosti, ki v oddelku potekajo, analizirata proces in odnose ter probleme z različnih vsebinskih ter situacijskih vidikov. Proces dela in izvajane dejavnosti skrbno spremljata, beležita in dokumentirata ter sistematično pisno reflektirata. Zbrano gradivo je osnova za izmenjavo izkušenj in strokovno diskusijo s kolegi iz drugih oddelkov, pri čemer je timsko delo lahko doživeto kot »izvor energije, oddih in rast učiteljev«⁴.

Ob aplikaciji pristopa Reggio Emilia v pedagoško prakso so poudarjeni predvsem naslednji timsko zastavljeni cilji pedagoškega dela⁵:

- 1) pristopati k že znanim aktivnostim na drugačen način;
- 2) raziskovati različne reprezentacijske medije;
- 3) načrtovanje porajajočega se kurikuluma;
- 4) učinkovito izkoristiti čas za načrtovanje in izvajanje aktivnosti;
- 5) aktivno sodelovati, si deliti ter kritično evalvirati in diskutirati ideje in tehnike dela;
- 6) spodbujati in podpirati vključevanje staršev.

¹ Duckett 2001: 100.

² Rinaldi 2001, Hertzog 2001, Edwards 2003, Polak 2009.

³ Moško obliko – vzgojitelj uporabljam enotno za predstavnike moškega in ženskega spola, čeprav je večina strokovnih delavk v slovenskih vrtcih ženskega spola.

⁴ Fyfe 1994: 9.

⁵ Fyfe 1994.

Za izvajanje vseh navedenih ciljev je tmsko delo vseh v pedagoškem procesu udeleženi strokovni delavci nujno, zato je zmožnost za tmsko delo ena od pomembnejših kompetenc prihodnjih vzgojiteljev predšolskih otrok⁶. Spodbujanje otroškega raziskovanja, aktivnega preizkušanja in preverjanja otroških pojmovanj o življenjski stvarnosti je lažje ob tmsko načrtovanih situacijah in aktivnosti, ob prepletanju pedagoškega dela več strokovni delavci, tj. pri organizaciji in tudi izvajanju pedagoškega dela. Tmska evalvacija, ki vključuje kritično refleksijo pedagoškega dela, zagotavlja fleksibilnejše načrtovanje in izvajanje, predvsem pa prepletanje procesa učenja s procesom nenehnega raziskovanja in razvijanja za otroke in pedagoške delavce.

⁶ Prim. Devjak, Batistič Zorec in Vogrinc, 2006.

2

Spremljanje in reflektiranje timskega dela

Teoretične utemeljitve

V pedagoškem pristopu Reggio Emilia imajo pomembno mesto: spremljanje, dokumentiranje in arhiviranje najrazličnejših gradiv, zapisov, beležk in posnetkov, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok in pedagoških delavcev. Dokumentirana in arhivirana gradiva služijo za strokovne diskusije med kolegi, s kolegi drugih oddelkov in za diskusijo s starši otrok⁷. Dokumentiranje je mišljeno kot zbiranje različnih dokumentov za »prikazovanje resnice« oz. potrjevanje teze o konceptualizaciji znanja kot o nečem objektivnem in demonstrativnem⁸. V strokovni literaturi s področja pristopa Reggio Emilia redko naletimo na besedo refleksija, čeprav je akt reflektiranja nenehno vpet v njihovo pedagoško vedenje in ravnanje. Ob analizi strokovne literature, ki obravnava pristop Reggio Emilia⁹, ugotovimo, da predstavljanje omenjenega pristopa v strokovnih prispevkih temelji predvsem na profesionalni refleksiji pedagoške prakse v okviru omenjenega pristopa in ne na empiričnih raziskavah. Z vprašanji, kaj je v bistvu naše delo, kdo v bistvu smo in kdo so naši otroci, kaj pomeni biti refleksiven pedagog, kako se učiti vrednotiti in artikulirati svoje delo, svoje strokovne uvide, pedagoški delavci v pedagoškem pristopu Reggio Emilia razvijajo lastno refleksivnost in zadovoljujejo željo po lastnem učenju v smislu iskanja odgovorov¹⁰. Ta vprašanja so lahko tudi usmerjevalci lastnega osebnega in strokovnega razvoja.

Profesionalna refleksija pedagoških delavcev v pristopu Reggio Emilia je naravnana predvsem k otrokom. Strokovni delavci v vrtcu si najpogosteje postavljajo naslednja refleksivna vprašanja: kako lahko pomagamo otrokom najti smisel in različne pomene tistega, kar delajo, poslušajo in doživljajo; kako lahko to naredimo še pri sebi; vprašanja na ZAKAJ, KAKO, KAJ so v bistvu reflektivna vprašanja po smislu in iskanju smisla lastne aktivnosti¹¹; so ključna vprašanja, ki (si) jih otroci nenehno postavljajo znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove. Omenjena vprašanja torej v neizrečeni (internalizirani) obliki usmerjajo profesionalno refleksijo pedagoških delavcev o pedagoškem delu, izrečena (v eksternalizirani obliki) pa v posameznem otroku sprožajo t. i. »pojasnjevalne teorije« (*angl. explanatory theories*), ki ponazarjajo otrokov način razmišljanja, (samo)spraševanja in interpretacije realnosti ter njegov odnos do realnosti in drugih ljudi. V tem je tudi bistveni izvor »pedagogike poslušanja in odnosov« kot enega izmed najpomembnejših elementov pristopa Reggio Emilia¹². Aktivno poslušanje vsekakor ni mogoče brez nenehnega reflektiranja poslušanja. Razumevanje in zavedanje lahko izhajata le iz izmenjave informacij in dialoga.

⁷ Malaguzzi 1993.

⁸ Rinaldi 2006.

⁹ Jaruszewicz 1994, Fyfe 1994, Duckett 2001, Hertzog 2001, Edwards 2003, Polak 2010b.

¹⁰ Duckett 2001.

¹¹ Rinaldi 2006.

¹² Rinaldi 2006.

Evalvacija in refleksija sta na področju spremljanja timskega dela in procesov v timu pogosto prepletajoča se pojma. Evalvacija¹³ označuje procese, kot so: vrednotenje, ocenjevanje in presojanje, vključuje objektivne pristope in metode, njeni izsledki so običajno tudi javno dostopni. Refleksija¹⁴ pa je poseben način samoevalvacije, za katerega so značilni: osebna vpletenost, subjektivnost, (samo)kritičnost, osebna raven doživljanja in nestrukturiran, poljuben zapis, v katerem posameznik oriše svoje doživljanje.

Ena izmed tehnik spremljanja in dokumentiranja timskega dela ter dogajanja v oddelku vrtca je tudi pisanje refleksivnih zapisov, ki so lahko tudi v obliki dnevnika vzgojitelja ali d rugega strokovnega delavca. Kot uporabna refleksivna tehnika spremljanja pedagoškega dela in dogajanja v razredu se je pri študentih pedagoških smeri študija izkazalo pisanje dnevniških zapisov¹⁵. Z o sebn pisno refleksijo in evalvacijo strokovni delavci predvsem kronološko beležijo dogodke in občutke vseh udeleženi. Vodenje dnevniških ali drugih refleksivnih zapisov pisca spodbuja, da intenzivno razmišlja o lastnem in tujem pedagoškem delu ter ravnanju v odnosu do otrok. Povečata se samozavedanje in kritično opazovanje samega sebe in drugih v oddelku vrtca. Spodbujeno je ozaveščanje osebnih pojmovanj in subjektivnih teorij strokovnih delavcev o različnih področjih pedagoškega dela, npr. o aktivnosti otrok, primernem vedenju, o vzgojiteljevi vlogi, ter nezavednih nagibov in ravnanj do otrok in kolegov. Pisanje refleksivnih zapisov ima tudi dokumentacijski in raziskovalni pomen, saj lahko predstavlja osnovo za zbiranje podatkov o različnih področjih in priložnostih timskega pedagoškega dela (npr. dokumentiranje procesa, projektnega dela, akcijskega raziskovanja, zbiranje izkušenj, postavljanje hipotez, razumevanje dogajanja). Posameznik pa je ob pisnem reflektiranju in dokumentiranju pedagoškega dela ob izvorih napetosti in stresa deležen tudi terapevtskih učinkov. Vse navedene priložnosti in situacije reflektiranja spodbujajo pripravljenost posameznika in tima kot celote za spreminjanje in profesionalno rast¹⁶.

V pristopu Reggio Emilia je poudarjen zlasti dokumentacijski pomen pisanja dnevniških in drugih refleksivnih zapisov¹⁷. Iz teh zapisov pedagoški delavci črpajo informacije za komunikacijo s starši, timsko evalvacijo dela in za timsko načrtovanje novih aktivnosti z otroki.

Reflektiranje je torej pomemben del pedagoškega dela in nujen pogoj za profesionalni razvoj. Človekova naravna potreba je zrcaliti samega sebe v zaznavah in opažanjih o drugih ter opazovati in presojati samega sebe v interakcijah z drugimi.

Reflektiranje lahko kot proces ozaveščanja in kritičnega presojanja lastnega pedagoškega dela poteka na različnih ravneh, ki jih strokovna literatura opredeljuje glede na vsebino ustne ali pisne refleksije. Hierarhični model vsebinskih ravni refleksije¹⁸ predpostavlja ravni v medsebojni odvisnosti: vsaka naslednja raven reflektiranja je naprednejša in vključuje prejšnje. Za omenjeni model je značilen razvojni vidik: za vsako višjo raven je značilna višja raven reflektiranja, ta pa nakazuje na višjo raven profesionalnega razvoja (slika 1).

¹³ Evalvacija: ovrednotenje, ocenitev, določitev vrednosti (Veliki slovar tujk 2002: 312).

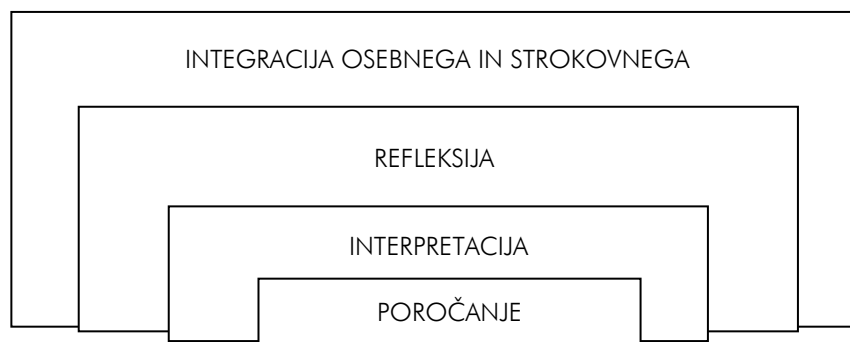
¹⁴ Refleksija: miselno spremljanje lastnih zavestnih dejavnosti, poglobljanje vase, razglabljanje, premišljevanje (Veliki slovar tujk 2002: 977).

¹⁵ Prim. Polak 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1998.

¹⁶ Korthagen 1990, 2009a, 2009b.

¹⁷ Rinaldi 2001, Hertzog 2001.

¹⁸ O'Hanlon 1991.



Slika 1: Ravni reflektiranja po O'Hanlon (1991), zasnova slike: A. Polak

Najnižja raven reflektiranja v tem modelu je **raven poročanja**. Na tej ravni so pedagoški delavci pri opisovanju svoje pedagoške prakse usmerjeni predvsem k ustnemu ali pisnemu opisovanju dogodkov, k navajanju podatkov in dejstev, povezanih z dogajanjem in s pedagoškim delom. Reflektiranje temelji na sosledju in natančnem opisu dogodkov, ne vključuje pa osebnih mnenj, presoj ali razlag. V pristopu Reggio Emilia to raven reflektiranja podpira tudi najrazličnejše gradivo, ki ga zbiramo v procesu spremljanja in dokumentiranja za potrebe poznejše analize in refleksije, npr. izdelki, posnetki, fotografije, kronološki zapisi, zabeležke, zaznamki, statistični podatki itn.

Druga raven reflektiranja je **raven interpretiranja**, ki poleg prejšnje ravni vključuje še razlago, vključno z nameni ravnanja, osebnimi videnji in z vrednostnimi sodbami. Na tej ravni pedagoški delavci izpostavljajo svoje pedagoške namene, interpretirajo, zakaj so nastale določene situacije, razlagajo okoliščine, opisujejo dogajanje in odnose v skupini. K tej ravni prispevajo tudi »otroške, pojasnjevalne teorije«, saj so temelj za interpretacijo otrokovega videnja sveta in razvojnega napredka posameznega otroka¹⁹.

Tretja vsebinska raven reflektiranja je **raven prave refleksije**, katere najpomembnejši značilnosti sta prisotnost samovrednotenja in izražanja aktivne vpetosti v pedagoški proces. Na tej ravni refleksije se pedagoški delavci ukvarjajo s seboj: reflektirajo svoje pedagoško delo, kritično razmišljajo o posledicah svojega ravnanja in svojih napakah, izpostavljajo svoje osebne in strokovne dileme, jih skušajo na miselni ravni razreševati in presegati. V opisih dogajanja so usmerjeni predvsem nase: na izražanje svojih poklicnih kompetenc, svojo aktivno vlogo v skupini, na posledice in okoliščine svojega pedagoškega delovanja in ravnanja.

Najvišja raven reflektiranja je **raven integracije osebne in strokovne**, ki se kaže v najbolj poglobljeni samoevalvaciji. Na tej ravni reflektiranja svojega pedagoškega dela gre za prepletanje osebnih izkušenj in strokovnih ugotovitev s strokovnimi utemeljitvami iz aktualne strokovne in znanstvene literature. Omenjeno raven reflektiranja imajo le strokovno zelo ozaveščeni pedagoški delavci, ki so v svojem profesionalnem razvoju že zelo napredovali, predvsem pa se jo pričakuje pri pisanju strokovnih prispevkov, strokovnih in znanstvenih analiz, raziskovalnih poročil in znanstvenih del.

¹⁹ Rinaldi 2006.

Osebna refleksija se lahko pojavlja v pisni ali ustni obliki zapisov v procesu spremljanja in dokumentiranja pedagoškega dela. Refleksijo v obliki pisnih refleksivnih zapisov na prosto izbrano ali konkretno določeno temo najpogosteje najdemo v dnevniških zapisih pedagoških delavcev, portfolijih²⁰, kronikah in v drugih dokumentih vzgojno-izobraževalnih ustanov. Refleksivni dnevnik je tudi pomemben pripomoček pri pisanju raziskovalnih poročil, npr. poročil akcijskega raziskovanja, poročil o opazovanju. Pisanje refleksivnega dnevnika se priporoča tudi različnim raziskovalcem: vanj naj bi raziskovalec zapisal svoje misli, opažanja, svojo razlago opazovanih položajev in vrednotenje, čustvene odzive, razmisleke, slutnje, težave, načrte za nadaljnje delo, opravljene metodološke postopke in razloge zanje²¹. Ustna oblika refleksije pa je prisotna na različnih srečanjih pedagoških delavcev, aktivih, tematskih strokovnih srečanjih in posvetih, v okviru supervizije²² ter na srečanjih s starši. Prednost ustne refleksije je v tem, da je neposredna in pristna ter da omogoča interakcijo vseh vpletenih subjektov, žal pa nima tako trajne vrednosti, kot jo ima pisna oblika reflektiranja.

Refleksija lahko posega na različna področja pedagoškega dela. Glede na to, kaj je v ospredju naše pozornosti, kaj je vsebina reflektiranja, ločimo več različnih usmerjenosti²³:

- ✓ **tehnična usmerjenost** refleksije je prisotna takrat, ko posameznik kritično analizira in vrednoti bolj kvantitativne vidike pedagoškega dela, npr. vsebino, časovno razporeditev tem, različne dejavnosti, ki jih uvaja v pedagoško in vzgojno delo, uporabljene metode, oblike in tehnike dela, časovno izvedbo posameznih dejavnosti, uporabljene pripomočke in učila, različne igre, ki jih uporablja (npr. didaktične, socialne in sprostitvene igre), eksperimente, ki jih skupaj z otroki izvaja v oddelku vrtca, različne demonstracije. Omenjena vsebina refleksije je običajno del širše zunanje ali notranje evalvacije vzgojno-izobraževalne ustanove, katere cilja sta zbiranje določenih podatkov in njihovo interpretiranje;
- ✓ **personalna usmerjenost** refleksije se odraža v pisnem ali ustnem reflektiranju osebnih izkušenj, pogledov, odnosov in subjektivnega doživljanja. Personalno usmerjeni pedagoški delavci bodo poudarjali svoje osebne socialne izkušnje, analizirali svoje odnose z otroki v skupini in z njihovimi starši, s svojimi kolegi, z vodstvom šole in zunanjimi strokovnjaki, s katerimi pri svojem pedagoškem delu sodelujejo. Usmerjeni bodo k analizi svoje poklicne vloge, svojih izkušenj pa tudi napak in ciljev;
- ✓ **problemska usmerjenost** refleksije je prisotna, ko gre samoevalvacija v smeri odkrivanja problemov ter nakazovanja smeri reševanja problemov in konfliktov. Ti problemi in konflikti se navadno navezujejo na aktualna problemska področja pedagoškega dela in spodbujajo profesionalno učenje²⁴. Z navajanjem in opisovanjem problemov in konfliktov pedagoški delavci širijo svoje razmišljanje, oblikujejo hipotetične rešitve za dane probleme ter načrtujejo usmeritve za svoje ravnanje v prihodnosti;

²⁰ Heilbronn in Yandell 2010.

²¹ Vogrinc 2009.

²² Kobolt in Žižak 2011.

²³ Loudon 1991.

²⁴ Frances 1997.

- ✓ **usmerjenost v kritiko** pa je prisotna, ko pedagoški delavci izražajo dvome, dileme, kritično razmišljajo o lastnih občutkih in dejanjih, o lastnem in tujem pedagoškem delu ter ravnanju. Kritično razmišljanje o lastnih občutkih in dejanjih posameznika (nas ali drugih) vodi k novim uvidom v lastno doživljanje poklicne vloge ter k preseganju obstoječega načina vedenja in ravnanja.

Vsaka od usmerjenosti refleksije nakazuje neke vrste fokus osebne samoevalvacije, ki aktualizira posameznikovo pedagoško delovanje in ravnanje.

Proces spremljanja in dokumentiranja pedagoškega dela v vrtcu, ki ga pristop Reggio Emilia poudarja kot »stičišče« različnih pogledov in izkušenj vseh udeleženi (otrok, pedagoških delavcev, ateljeristov, pedagogov, staršev in drugih), je pomembna priložnost za medsebojno učenje, refleksija je nujen temelj strokovnega dela v vrtcu in pogoj za profesionalni razvoj pedagoških delavcev v vrtcu. Omogoča analizo lastnih in otrokovih kompetenc, kritično presojo lastne (in tuje) osebne in strokovne naravnosti, subjektivnih teorij, ovrednotenje za pedagoško delo pomembnih (kritičnih) dogodkov oz. vsakodnevne pedagoške prakse.

Usmeritve za delo in izkušnje iz prakse

- Ø Individualna in timska refleksija naj bosta v vrtcu redni sestavni del timske evalvacije in kot taki pomembna podlaga za razvoj tima.
- Ø Pri reflektiranju pedagoškega dela je nujno upoštevati posebnosti in razsežnosti refleksije: pravico do osebne vpletenosti, subjektivnosti, kritičnosti in vsebinske svobode v procesu reflektiranja. Vsebine refleksije ne smejo sugerirati vplivni posamezniki, npr. vodstvo vrtca, vodje enot ali timov, saj je zaradi mogoče zlorabe »pozicije moči« posameznikov tako zanikana funkcija refleksije – to pa je uvid v dogajanje in zagotavljanje razvoja tima.
- Ø Proces reflektiranja naj temelji na prepletanju različnih usmerjenosti refleksije in prisotnosti različnih vsebinskih ravni reflektiranja.
- Ø Vsebinske ravni in usmerjenosti se med seboj ne izključujejo: za dobro razumevanje dogajanja v praksi so vse ravni pomembne, vendar je smiselno pri pisanju spodbujati višje ravni pisanja, tj. raven prave refleksije ter raven integracije osebne in strokovnega. Nižje vsebinske ravni refleksije (poročanje in interpretacija) so pomembno izhodišče za višje ravni reflektiranja.
- Ø Reflektiranje pedagoškega dela je vrsta spretnosti, zato jo lahko z vajo razvijamo. Izkušnje iz prakse kažejo, da ob primerno vodeni sistematični refleksiji spretnost pisnega ali ustnega reflektiranja lahko razvijamo. Strokovni delavci v praksi pogosto poročajo, da je vedno najtežje zapisati prvi stavek, nato pa naše misli »stečejo« in miselni tok nas kar sam vodi k pisnemu podoživljanju doživetega.
- Ø Priporočljiva je neposredna »izmenjava« vsebine refleksije strokovnih delavcev z otroki in s starši. To lahko postane odlična priložnost za vzajemno učenje, prepoznavanje otrokovih sposobnosti in dosežkov pa tudi učinkov vzgojnega dela.



3

Oprelitve in osebna pojmovanja timskega dela

Teoretične utemeljitve

V strokovni literaturi zasledimo veliko različnih opredelitev timskega dela; nekatere izmed njih so splošnejše, druge pa vezane na različna področja timskega dela v praksi, npr. na timsko delo v industriji, zdravstvu, šolstvu, marketingu, v gradbeništvu itn. Zgodnejše opredelitve timskega dela na področju vzgoje in izobraževanja segajo v 60. leta prejšnjega stoletja, ko so ameriški in pozneje nemški strokovnjaki utemeljevali uvajanje timskega poučevanja na različne ravni šolskega sistema²⁵. V vseh teh opredelitvah timskega dela najdemo poudarjeno zlasti področje odgovornosti in dolžnosti vseh članov tima, da s skupnim prizadevanjem zagotavljajo učencem kar najugodnejše razmere za učenje in razvoj.

V Pedagoški enciklopediji²⁶ je timsko delo v vzgoji in izobraževanju opredeljeno kot »oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina (dva ali več) pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja in katere namen je doseči skupne cilje«.

Na osnovi strokovnoteoretičnih spoznanj različnih avtorjev lahko timsko delo v vrtcu opredelimo kot tisto dogajanje v skupini otrok, ko se dva strokovna delavca (ali več) z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata na iste otroke v okviru posameznega oddelka vrtca, pedagoške dejavnosti znotraj ali zunaj igralnice (npr. na igrišču, v naravi, telovadnici idr.). Timsko delo učiteljev lahko poteka v eni ali več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timska evalvacija. Pri timskem izvajanju je stik več strokovnih delavcev z otroki hkraten in neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se lahko nanje usmerjajo le posredno (v mislih, idejah, v diskusiji). Tim učiteljev se oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti ter z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezni strokovni delavec zase ne bi mogel dosegati. Skupni cilji so pri timskem delu v vrtcu vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu zgodnjemu učenju in razvoju predšolskih otrok.

Tim v vrtcu je lahko sestavljen iz vzgojitelja/-ice in pomočnika/-ce vzgojitelja/-ice (pogosto se uporablja tudi izraz tandem²⁷), člani tima pa so lahko (občasno ali redno) tudi drugi strokovni delavci v vrtcu, npr. psiholog, pedagog, specialni pedagog, logoped, socialni delavec, medicinski tehnik itn. V vrtcih se strokovni delavci povezujejo tudi v širše time, npr. v več oddelkov, enot, aktivov celotnega vrtca, projektnih timov itn. Bistvo timskega dela v vrtcu naj ne bi bila točno določena struktura in organizacija dela, ampak prisotnost sodelovalnega učenja, skupnega načrtovanja, medsebojne povezanosti, odprte komunikacije in iskrene izmenjave mnenj. Tim niso posamezniki, ki le delujejo skupaj, ampak skupina, ki deluje enotno in celostno. Vsak tim je skupina, vsaka skupina pa še ni tim, ampak se mora v to šele

²⁵ Več o tem Polak 2007 ali 2009: 7–10.

²⁶ Pedagoška enciklopedija 1989: 446.

²⁷ Tandem je tim z dvema članoma.

izoblikovati. Timsko delo mora temeljiti na fleksibilnosti, skupnih ciljih in na timskih pravilih, prisotna pa mora biti strokovna svoboda članov tima.

Usmeritve za delo in izkušnje iz prakse

- Ø Člani tima se v poznavanju strokovnih opredelitev med seboj razlikujejo, oblikujejo pa tudi svoja specifična osebna pojmovanja timskega dela, ki so del subjektivnih teorij, povezanih s pedagoškim delom v vrtcu. Priporočljivo je, da se člani tima pogovorijo o svojih osebnih pojmovanjih timskega dela, jih primerjajo med seboj in s strokovnimi opredelitvami.
- Ø Zaželeno je, da so osebna pojmovanja timskega dela čim bolj široka in da vključujejo bistvene elemente timskega dela: skupne cilje, pozitivno soodvisnost, izvedbo vseh treh etap timskega dela (timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timsko evalvacijo), odprto komunikacijo, delitev dela idr.
- Ø Pomembno je, da so osebna pojmovanja timskega dela med člani istega tima usklajena, saj to zagotavlja učinkovitejše timsko delo, zmanjša pa se tudi verjetnost nesporazumov pri delitvi dela in vlog med člani tima.
- Ø Izkušnje iz prakse kažejo, da so osebna pojmovanja o timskem delu strokovnih delavcev v vrtcu pogosto presplošna (vključujejo npr. besedne zveze: medsebojno sodelovanje, izmenjava izkušenj in mnenj, delitev dela itn.). Nevarnost presplošnih osebnih opredelitev timskega dela je predvsem v različnih predstavah in pričakovanjih, ki jih strokovni delavci oblikujejo na osnovi svojih osebnih pojmovanj. Če ima npr. en član tima osebno pojmovanje, da je za timsko delo v vrtcu nujno timsko načrtovanje, osebno pojmovanje drugega člana tima pa timskega načrtovanja ne vključuje, bosta imela glede timskega načrtovanja različna pričakovanja in se temu primerno različno odzivala.

4

Proces oblikovanja in razvoja tima

Teoretične utemeljitve

Tim se oblikuje z namenom postavljanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezni strokovni delavec v oddelku vrtca individualno ne bi mogel kakovostno dosegati. Timsko delo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v oddelku vrtca ali timsko delo več različnih strokovnih delavcev na ravni enote ali celotnega vrtca mora temeljiti na skupnih (timsko zastavljenih) ciljih, zaupanju in na pozitivni soodvisnosti pri udejanjanju skupnih ciljev. Timsko oblikovani cilji v okviru posameznih aktivnosti in dejavnosti, ki potekajo v oddelku vrtca, so lahko usmerjeni na posamezne otroke ali vzgojno skupino otrok. V konceptu Reggio Emilia so cilji pedagoškega dela usmerjeni k poudarjanju in spodbujanju ustvarjalnosti ter samostojnega raziskovanja otrok. Cilji timskega dela morajo biti pozitivno naravnani (spodbujanje napredka otroka, iskanje in poudarjanje njegovih močnih področij in posebnosti ...) in jasno zastavljeni. Ker pedagoško delo v Reggio Emilija pedagoškem pristopu temelji na t. i. »porajajočem se« kurikulumu, ki ni vnaprej vedno predvidljiv, je doseganje timskih ciljev težje časovno opredeliti, merila za uspešno izvedbo pa morajo biti postavljena predvsem v smeri procesov v otrocih in odnosov med njimi, ne pa kot jasno predvidljivi rezultati raziskovanja otrok.

Učinkovito timsko delo temelji na pozitivni soodvisnosti, ki se oblikuje že v procesu postavljanja skupnih ciljev; v povratni zvezi vpliva na njihovo oblikovanje in doseganje. Brez pozitivne soodvisnosti članov tima skupnih ciljev tima ni mogoče dosegati, hkrati pa jih s pozitivno soodvisnostjo lažje oblikuje. **Pozitivna soodvisnost** se v timu oblikuje na osnovi vzpostavljanja zaupanja in občutkov soodgovornosti med člani tima, gradi se s primerno delitvijo dela ter ob sodelovanju in konstruktivni komunikaciji. Pozitivna soodvisnost se kot psihološki fenomen gradi z večanjem medsebojne povezanosti članov tima, ki jo strokovno imenujemo kohezivnost. **Kohezivnost** pomeni »težnjo biti povezan in držati skupaj, mišljeno tako v fizičnem kot v psihološkem smislu«²⁸. V širšem smislu je rezultat skupinske/timske odločitve za skupno delo in razvijanje medsebojne povezanosti. Člani tima jo oblikujejo s tem, ko se odločijo, da se bodo predstavili in razkrili drugim v timu²⁹. Tako si lahko izmenjajo različna mnenja, izkušnje, težave, pozitivne in negativne občutke ter povratne informacije drug o drugem. Kohezivnost v timu se oblikuje tudi na osnovi skupne vizije in skupnih ciljev, utrjuje pa jo pozitivna soodvisnost članov tima. Najintenzivneje se razvija, ko se člani tima ukvarjajo s pomembnimi (tudi z bolečimi) problemi in ko na zabaven način skupaj preživljajo čas³⁰. Nizka kohezivnost pa se pojavlja, če posamezniki sicer pripadajo skupini/timu, vendar to članstvo zanje ni privlačno; pojem privlačnosti članstva je namreč zelo pomembna sestavina skupinske kohezivnosti.

Empirično raziskovanje medsebojne povezanosti članov tima je pokazalo, da občutki medsebojne povezanosti prispevajo k drugačnemu zaznavanju problemov in konfliktov; ti niso več zaznani kot ogrožajoči, ampak predstavljajo vir zdrave timske

²⁸ Reber 1995: 135.

²⁹ Schneider - Corey in Corey 2002.

³⁰ Carroll in Wiggins 1997.

interakcije³¹. Empirično je bila potrjena tudi pozitivna zveza med medsebojno povezanostjo in učinkovitostjo tima, povezanostjo članov vodstvenih timov majhnih podjetij in finančno uspešnostjo ter med medsebojno povezanostjo in časovnim pritiskom pri tiskem delu. Večja medsebojna povezanost članov tima naj bi pomembno izboljšala kakovost timskega odločanja, ko je tim pod časovnim pritiskom.

Zaupanje je temeljni psihološki dejavnik oblikovanja in razvoja tima. Izhaja iz posameznikove potrebe po varnosti, ki jo je kot temeljno psihološko potrebo utemeljil Maslow³². Zaupanje je osnovni pogoj uspešnega timskega dela in dobrih odnosov v timu; t. i. kultura zaupanja je pri tiskem delu definirana kot zmožnost zanesti se na druge. Učinkoviti timi razvijejo kulturo zaupanja in čustvene varnosti na področju pripisovanja idej, izmenjave informacij, osebnostne sprejetosti in priznavanja kompetentnosti³³.

Zaupanje je nujen pogoj, da se odnosi v timu razvijejo; na njem temelji tudi pripravljenost za samorazkrivanje. Zaupanje je najpogostejše na »preizkušnji« pri izmenjavi informacij. Člane tima je strah, da bo nekdo informacije, ki so jih prispevali v timu, uporabil v njihovo škodo. Pomanjkanje zaupanja člani tima navadno pripisujejo drugim, redko pa se zavedajo, da gradijo zaupanje v timu predvsem s svojim lastnim vedenjem – tako, da so sami vredni zaupanja. Zaupanje se oblikuje in razvija ob sprejemanju misli, čustev in odzivov drugega, nudenju podpore in ob sodelovanju. Oblikuje se postopoma in skupaj z različnimi spremljajočimi psihološkimi pojavi, kot so npr: pozornost in aktivno poslušanje, sledenje in razumevanje nebesedne komunikacije, empatija, osebnostna pristnost, spoštovanje, sprejemajoče soočenje in samorazkrivanje³⁴. Pozorno spremljanje besednih in nebesednih sporočil drugih je temelj zaupanja, saj so s tem izpolnjeni osnovni pogoji za pristne odnose. Posameznik, ki čuti, da ga v timu poslušajo in sprejemajo, verjame, da je drugim mar zanj, s tem pa gradi svoje zaupanje vanje. Nebesedno izražanje je običajno bolj pristno in iskreno od besednega, saj je manj zvedno in nadzorovano. Če člani tima pri nekom začutijo razhajanje med njegovimi nebesednimi in besednimi sporočili, bodo postali nezaupljivejši do njega. Empatija omogoča sprejemanje in razumevanje izkušnje drugih ljudi, ne da bi jih pri tem kritično presojali. Kritično presojanje in negativno vrednotenje zmanjšujeta zaupanje v timu.

Osebnostna pristnost pomeni usklajenost med posameznikovim notranjim doživljanjem in navzven izraženim (manifestnim) vedenjem. Pristnost pomeni skladnost med posameznikovo notranjo izkušnjo in tisto, ki jo kaže navzven; pomembno je, da se posameznik ne pretvarja ali vede tako, kot od njega pričakujejo drugi. Pretvarjanje in sprenevedanje sta povezana z nepripravljenostjo razkriti se pred drugimi in negativno vplivata na zaupanje do takega posameznika.

Stališča in vedenje, v katerih se kaže spoštovanje do drugih članov tima, vključuje izogibanje negativnemu vrednotenju in etiketiranju posameznikov, izražanje topline in iskrene podpore, pristnost in pripravljenost biti tak, kot si, ter priznavanje in sprejemanje drugačnosti drugih. Način, kako se soočamo z drugimi, lahko gradi ali pa zavira razvoj zaupanja v timu. Zlobno napadanje mnenj ali idej drugih spodbuja njihovo obrambno naravnost; sprejemajoče soočanje pa pripomore k izražanju negativnih občutkov, nestrinjanju ali k negativnim odzivom. **Samorazkrivanje** je

³¹ Carroll in Wiggins 1997, Guzzo in Dickson 1996.

³² Bečaj 1995, 2001, Bell 1997, Maslow 1982, Riches 1997, Robertson, Smith in Cooper, 1994.

³³ Aranda, Aranda in Conlon 1998.

³⁴ Schneider - Corey in Corey 2002.

pripravljenost za odprto izražanje svojih čustev in samega sebe ter pomembno prispeva k oblikovanju vzajemnega zaupanja.

Medsebojno zaupanje se razvija, če sprejemamo misli, čustva in odzive drugega, mu nudimo podporo in sodelovanje. Če drugi začuti, da ga ne sprejemamo, se bo umaknil vase ali pa bo izbral kak drug način obrambnega vedenja³⁵. Zaupanje je lažje ustvariti kot obdržati. Zelo hitro pa ga lahko zapravimo s posmehovanjem, z zavračanjem, moraliziranjem, nespoštovanjem, negativnim vrednotenjem, s pomanjkljivim odzivanjem in z neodzivanjem na izraze naklonjenosti, ki smo jih od drugih deležni.

Vsak tim gre v svojem razvoju skozi različna obdobja ali faze. V strokovni literaturi s tega področja³⁶ je najpogostejše omenjena kategorizacija stadijev v razvoju tima po ameriškem psihologu Tuckmanu. Menil je, da morajo vsi timi nujno skozi vse štiri stadije, da bi bili kot timi uspešni in če hočejo doseči stopnjo zrelosti. Noben tim ne more preskočiti posameznega stadija, saj si ti vedno sledijo v določenem zaporedju, trajanje posameznega stadija pa ni vnaprej opredeljeno in je za vsak tim lahko drugačno.

- ✓ **Za stadij oblikovanja** naj bi bila značilna izrazita potreba članov tima po približevanju, podobnosti in po prilagajanju drug drugemu. Izraža se v vztrajnosti, odprtosti za novo, v posameznikovi želji vedeti, kdo je kdo v timu in kaj kdo pričakuje od koga, želi ugajati in biti prijazen ter se pokazati drugim članom tima v najboljši luči. V tem stadiju v timu potekajo aktivnosti, ki podpirajo konstruktivne procese oblikovanja tima, kot je npr. prepoznavanje podobnosti med člani tima ter pričakovanih glede ciljev in rezultatov timskega dela, soglašanje z nameni in s cilji tima, prepoznavanje zmožnosti in spretnosti članov tima, medsebojno spoznavanje in navezovanje stikov, ocenjevanje stopnje zaupanja ter izražanje in prepoznavanje potreb posameznih članov tima.
- ✓ **Stadij nasprotovanja** se v žargonu imenuje tudi »stadij neviht in stresa«. V tem stadiju se čustveno doživljanje posameznih članov tima pogosto izrazi v pretirani obliki, npr. kot preobčutljivost, zamerljivost, užaljenost, prestrašenost itn. Posamezni člani tima upajo, da bodo pozitivno sprejeti, občutijo strah pred zavračanjem, ugibajo, ali jih drugi člani tima spoštujejo, v timu je čutiti naraščanje psihološke napetosti, že vzpostavljene neformalne vezi med člani se zrahljajo ali celo pretrgajo, lahko se pojavijo izrazi ljubosumja, borbenost, tekmovanje, polarizacija, pogosti so destruktivni procesi, npr. sumničavost, podcenjevanje, zahrbtno obtoževanje in omalovaževanje drugih članov tima, občasno se pojavijo čustvena hladnost, zadržanost, nesproščenost, ob težavah in napakah se pojavi medsebojno obtoževanje, v vlogo krivca pa člani tima najpogostejše postavijo formalnega vodjo. Bistveni cilji tega stadija so razjasnitev vlog in stila timskega dela ter pristni in sproščeni odnosi med člani tima. Aktivnosti, ki so značilne za ta stadij, so nujne; za doseg ciljev tega stadija si je treba vzeti dovolj časa. Obvladovanje čustev in čustveno nenadzorovanega vedenja posameznih članov ter skupinskih problemov in konfliktov zahteva veliko pozitivne energije in strpnosti, zlasti ker drugi stadij vedno nastopi nenapovedano. Vlaganje časa in energije v razrešitev napetosti in odnosov je pomembno: kar se v tem obdobju ne uspe izraziti in izživeti, se kopiči in zelo verjetno je, da se bo kdaj pozneje izrazilo v še bolj destruktivni obliki.

³⁵ Lamovec 1989, 1994.

³⁶ Možina 1994, Reynolds 1994, Ray in Bronstein 1997, Robbins in Finley 1995 idr.

- ✓ **Stadij sprejemanja pravil** kot tretji stadij v razvoju tima nastopi pri uspešnem premagovanju preizkušenj drugega stadija. Tim postane močnejši od posameznikov, ki ga sestavljajo. Posamezniki sprejmejo in zaživijo vloge, pravila, dogovore in sklepe, do katerih so prišli v prejšnjem stadiju; to pripelje do večje skladnosti, zato se poveča moč tima in zmanjša pogostost obrambnega vedenja članov tima. Člani tima se soočijo z lastnimi šibkostmi, osebnimi in timskimi, ob problemih znajo zrelo poiskati pomoč drugje (pri izkušenejših kolegih, strokovnjakih in pri drugih). V tem stadiju ni več čutiti nasprotij in zaostrovanj, delo v timu za posameznike ni več ogrožajoče, čutiti je razumevanje, pretok informacij med člani tima je dober, tim sledi zastavljenim ciljem, sproti se spremilja in beleži napredek tima.
- ✓ **Stadij delovanja tima** je končni, »zreli« stadij v oblikovanju tima, žal pa vsem timom ne uspe priti do njega. Kadar ne zmorejo razrešiti problemov in konfliktov v drugem stadiju in ponotranjiti pravil tima v tretjem stadiju, lahko timi obtičijo na ravni prej omenjenih prvih dveh stadijev. V timu so prisotni sproščeno izmenjavanje izkušenj, občutkov in idej, zagotavljanje osebne podpore, varnosti, občutkov zadovoljstva, višja je raven zavedanja sebe in drugih, tim se odprto sooča s konflikti, večji sta pripravljenost za njihovo reševanje in raven intimnosti med člani tima, izboljša se komunikacija v timu, prisoten je humor, člani tima se odkrito soočajo s konflikti, spremenjeno je pojmovanje konfliktov in timsko delo postane utečeno. V stadiju zrelega delovanja tima so v ospredju občutki zadovoljstva tima nad lastnim delom: nad upoštevanjem rokov, učinkovitim doseganjem ciljev, hitrim kroženjem potrebnih informacij, rednimi srečanji in preverjanjem kakovosti dela.

Predstavljeni model razvoja tima je zaradi njegove usmerjenosti k odnosom in socialno-čustvenemu doživljanju prav na pedagoškem področju zelo uporaben. Identifikacija posameznih stadijev je zaradi razvojne narave modela lažja, ko gre za dolgoročno oblikovane time, pri timih, ki se oblikujejo za kratek čas ali za neko trenutno nalogo, pa je zelo verjetno, da zaradi kratkega časovnega obdobja ne bomo imeli ustreznega vpogleda v opisane procese.

Usmeritve za delo in izkušnje iz prakse

- Ø Oblikovanje tima je zahteven in dolgotrajen proces, saj na potek in učinkovitost timskega dela vplivajo različni sklopi dejavnikov. Smiselno je, da se vodstvo vrtca tega jasno zaveda in da time posameznih oddelkov oblikuje z namenom večje učinkovitosti timskega dela, nikakor pa ne z namenom uveljavljanja lastne »moči« ali celo nasprotovanja željam zaposlenih.
- Ø V timu morajo imeti člani možnost osebnostnega in strokovnega razvoja. Kljub sprejemanju vizije in poslanstva tima je zelo pomembno, da vsak član tima razvija in uveljavlja tudi svoje lastne interese ter jih v okviru timskega dela tudi zadovoljuje. Vsekakor pa mora biti tim najprej zavezan h kakovosti pedagoškega dela in šele nato k zadovoljevanju osebnih interesov. Če imajo osebni interesi članov tima prednost pred kakovostjo pedagoškega dela (izvajanje programa, kakovostno delo z otroki, udeleževanje vizije vrtca ...), se lahko v timu razvijejo neprofesionalni medosebni odnosi, kot je npr. medsebojno načrtno osebno in/ali strokovno nasprotovanje, obrekovanje, obtoževanje, kljubovanje, nadvladovanje itn., kar slabi medsebojno pozitivno soodvisnost in povezanost v timu. Posledice se sčasoma pokažejo v manjši

učinkovitosti pedagoškega dela, zaznavanju primanjkljajev na področju osebnostne in strokovne rasti članov tima ter na področju izražanja pripadnosti timu.

- Ø Poznavanje značilnosti posameznih stadijev v razvoju tima članom tima omogoča, da se lažje soočajo s psihološkimi procesi, ki so v timu prisotni. Pomembno je zlasti, da ima tim konstruktivne poglede na probleme in konflikte, ki timsko delo spremljajo, da jih ne zanika ter da si vzame dovolj pozornosti in časa za njihovo reševanje.
- Ø Izkušnje iz prakse kažejo, da je dogajanje v posameznih stadijih razvoja zelo odvisno od individualnih značilnosti posameznih članov tima, npr. od osebnostnih lastnosti, karakterja, temperamenta idr.



5

Izvori motivacije za timsko delo

Teoretične utemeljitve

Osnovni izvori motivacije za timsko delo so povezani s potrebami, ki jih posameznik zadovoljuje znotraj tima. Izhajajoč iz teorije Maslowa³⁷, so to predvsem psihološke (poimenovane tudi psihosocialne) potrebe: potrebe po varnosti, potrebe po sprejetosti, potrebe po priznanju in potrditvi ter potrebe po samoaktualizaciji.

- ✓ **Potrebe po varnosti** so za posameznika v timu temeljnega pomena, saj občutki negotovosti in ogroženosti nakazujejo na nezadovoljene potrebe na tej ravni. Občutke varnosti v timu povečujejo pravila v timu in njihovo spoštovanje.
- ✓ **Zadovoljene potrebe po sprejetosti** omogočajo posameznikovo »varno« pristnost, ki se kaže npr. v prostem izražanju strahu, razočaranja in negotovosti, v odsotnosti bojazni, da bo kot član tima odklonjen in zasmehovan. Občutki sprejetosti so pomembni tudi za konstruktivno soočanje s problemi in konflikti, ki spremljajo timsko delo, pogoj za tako soodločanje pa je predvsem odprta komunikacija med člani tima.
- ✓ **Med potrebe po potrditvi in priznanju** sodijo potrebe po samospoštovanju ter potrebe po spoštovanju in cenjenju s strani drugih ljudi. Na tej osnovi se oblikuje posameznikova samopodoba ter občutki lastne vrednosti in strokovne kompetentnosti. Zadovoljitev omenjenih potreb spodbuja pri posamezniku tudi občutke samozaupanja, moči, sposobnosti, zadostnosti ter lastne koristnosti in potrebnosti. Ko so navedene potrebe nezadovoljene, pa ima posameznik občutke manjvrednosti, strokovne nekompetentnosti in nemoči.
- ✓ **Potreba po samouresničitvi (samoaktualizaciji)** je po Maslowu (1982) psihološka potreba najvišjega reda, ki usmerja človeka, da uresniči ali postane tisto, za kar ima osebne možnosti in potencialne. Na področju timskega dela se zadovoljenost te potrebe kaže zlasti kot zavedanje posameznika, da se osebno in strokovno znotraj tima v celoti uresničuje in profesionalno opravlja svojo poklicno vlogo.

V povezavi s timskim delom so v strokovni literaturi³⁸ izpostavljeni tudi drugi motivi po Maslowu. Tako naj bi člani tima, ki imajo močno izražene **potrebe po dosežkih**, lažje prevzemali osebne zadolžitve, cenili svoj trud za doseganje uspehov in bili dovzetnejši za povratne informacije o svojem delu. Delo članov tima se zato lahko nagrajuje s prepuščanjem večje odgovornosti, zanimivejših aktivnosti, večje svobode pri načrtovanju in izpopolnjevanju dela, pri spreminjanju delovnih pogojev (prostor in čas), z zagotavljanjem večjih možnosti za izražanje osebnih talentov članov tima, njihovega znanja in spretnosti ter z dajanjem možnosti popolnega nadzora nad določenimi timskimi aktivnostmi.

Zadovoljevanje **potrebe po pripadnosti** se v timu kaže v večji skrbi za razvijanje in vzdrževanje dobrih odnosov kot pa za odločanje in doseganje ciljev. Nagrajevanje

³⁷ Bečaj 1995, 2001, Bell 1997, Maslow 1982, Riches 1997, Robertson, Smith in Cooper 1994 idr.

³⁸ Bell 1997.

dela članov tima je lahko v obliki dajanja potrditev, sodelovanju in prijateljstvu ter v zagotavljanju možnosti timskega dela, pomoči in podpore preostalih članov.

Zadovoljevanje **potrebe po moči** se običajno izraža v želji po doseganju rezultatov prek dela drugih ljudi. Pri tiskem delu je potrebe mogoče preoblikovati v nagrajevanje, tako da se članom tima daje več priložnosti za načrtovanje in izpopolnjevanje obsežnejših projektov, z vključevanjem v širše vodenje tima ali šole, s prepuščanjem odgovornosti za del obveznosti kolegov.

Pomemben izvor motivacije za tisko delo³⁹ je tudi v zaupanju v vizijo in cilje tima ter v zmožnosti tima oz. v zaupanju v sposobnosti članov tima, v razpoložljivo tehnologijo in druge vire. Metaanaliza različnih raziskav⁴⁰ s področja timskega dela je pokazala, da ima veliko motivacijsko moč zlasti kolektivna prepričanost o moči in učinkovitosti tima, za tisko delo pa so bolj motivirani kolektivistično naravnani posamezniki.

Za uspešno tisko delo sta pomembni notranja (intrinzična) in zunanja (ekstrinzična) motivacija članov tima. Člani učinkovitih timov naj bi bili predvsem notranje motivirani. Za učinkovito tisko delo je pomembno biti notranje motiviran zlasti za razvijanje lastnih spretnosti timskega dela ter za dajanje idej in usmerjanje procesa timskega dela. Če člani tima ne sprejmejo in ne spodbujajo osebnostne različnosti znotraj tima kot nekaj pozitivnega, je zelo verjetno, da bo slednja na delo tima vplivala negativno⁴¹. Šele ko je član tima motiviran za razvoj določenih odnosov, ko zaupa in se doživlja kot vrednega zaupanja, lahko izraža svojo inovativnost in ustvarjalnost.

Pomemben izvor motivacije za tisko delo so tudi pričakovanja, ki jih strokovni delavci oblikujejo glede timskega dela. Osebna pozitivna ali negativna pričakovanja (bojazni, strahovi) do kolegov v timu, vodstva vrtca ali do timskega dela na splošno zrcalijo posameznikovo osebno pripravljenost za tisko delo in vplivajo na motivacijo za konkretno tisko delo v praksi. Pomembno je, da so ta pričakovanja pozitivna, da so realno visoka in da so vsaj približno usklajena⁴². Previsoka ali prenizka pričakovanja zmanjšujejo verjetnost, da bi med zaposlenimi in vodstvom vrtca prihajalo do konstruktivne in pozitivne soodvisnosti, sodelovanja in neposredne podpore⁴³. Previsoka pričakovanja lahko pomenijo zelo zahtevna merila za presojanje uspešnosti njihovega doseganja, nujna posledica tega pa so subjektivni občutek nezadostne uspešnosti, občutki krivde, nenehen dvom vase in o ustreznosti ravnanja. Navedeni občutki nakazujejo vsaj delno nezadovoljenost temeljnih psihosocialnih potreb, kot so potreba po varnosti, sprejetosti in po potrditvi, brez tega pa ni učinkovitega timskega dela⁴⁴. K uspešnemu in učinkovitemu pedagoškemu delu prispeva zlasti usklajenost pričakovanj, ki jih imajo strokovni delavci glede timskega dela, s pričakovanji, ki jih ima glede tega njihovo vodstvo⁴⁵. Razhajajoča se pričakovanja večajo verjetnost medsebojnih komunikacijskih zapletov in konfliktov, manjšajo možnost doseganja teh pričakovanj in občutkov delovnega zadovoljstva ob tem.

³⁹ Tjosvold 1991.

⁴⁰ Guzzo in Dickson 1996.

⁴¹ Streshly in DeMitchell 1994.

⁴² Robbins in Finley 1995.

⁴³ Thomas 1992, Robbins in Finley 1995, Brock in Grady 2009.

⁴⁴ Bečaj 1990.

⁴⁵ Polak 2011

Ozaveščanje, analiziranje in ubeseditev pozitivnih in negativnih osebnih pričakovanj glede timskega dela do kolegov v timu ali do vodstva je del procesa razvoja tima. Tako se zrcali znotrajosebno (intrapersonalno) in medosebno (interpersonalno) zaznavanje in doživljanje v timu. Analiza osebnih bojazni in pričakovanj pa ima tudi konkretnjšo aplikativno vrednost. Ugotovitve omenjene analize posredno orišejo vrednotni prostor članov tima, sprožijo osnovne skupinske procese (medosebno zaznavanje, zaupanje, primerjanje), usmerjajo načrtovanje in izvajanje vseh treh etap timskega dela, lahko pa so tudi pomemben vir informacij za poznejšo evalvacijo timskega dela.

Pri timskem delu pa so lahko prisotni še drugi, bolj spontani izvori motivacije, kot sta radost in navdušenje članov tima za sodelovanje in doseganje skupnih ciljev. Pomembna je zlasti skladnost individualnih motivov s skupnimi (timskimi). V takem primeru je motivacijsko že sodelovanje v timu samo po sebi, saj daje posameznikom na eni strani skupno vizijo, jih navdušuje nad skupnimi dosežki in jim nudi čustveno zavetje, na drugi strani pa jim omogoča določeno tveganje za ustvarjalne pobude⁴⁶.

Na področju motiviranja pedagoških delavcev v vrtcu bi gotovo lahko našli še veliko drugih učinkovitih motivatorjev za njihovo timsko delo. Ti motivacijski dejavniki so lahko tudi npr. nova oprema igralnic, nove didaktične igrače, učila in učni pripomočki, dostop do tehničnih podpornih sredstev, prožen delovni čas, podpora šolskih svetovalnih delavcev in vodstva, neformalna druženja in izleti, drobne pozornosti, finančna podpora določenim projektom itn. Motivacija vsakega posameznika za timsko delo je torej pomemben dejavnik oblikovanja učinkovitega tima. K večji delovni učinkovitosti tima pa veliko prispevajo tudi pozitivno naravnani člani tima, zlasti z entuziastičnim odnosom do svojega dela⁴⁷.

Usmeritve za delo in izkušnje iz prakse

- Ø Za timsko delo motiviranega posameznika je značilno, da ima v timu omenjene potrebe polno zadovoljene: takrat v timu rad sodeluje, na timska srečanja redno in rad prihaja, do timskega dela nima odporov in negativnih pričakovanj, k načrtovanju in doseganju skupnih ciljev aktivno prispeva itn.
- Ø Posameznika, čigar navedene potrebe so nezadovoljene, bomo v praksi prepoznali po nasprotnem vedenju: posameznik izgublja motivacijo za timsko delo, išče različne izgovore, da se timskim srečanjem in timskega delu izogne (najbolj prikladen izgovor v praksi je, da nima časa in da je preobremenjen z drugim delom), na timskih srečanjih ne izraža osebne vpletenosti in aktivnosti, s timskimi cilji se ne identificira, o idejah, predlogih in o dogajanju v timu ne izraža svojega mnenja, v diskusiji ne sodeluje konstruktivno, lahko je tudi popolnoma pasiven.
- Ø Nezadovoljene potrebe po varnosti se pri posameznih članih tima pogosto zrcalijo v refleksivnih zapisih ali izpovedih, ki izražajo negativne občutke, npr. »Drugi člani tima so do mene sovražni/napadalni/zavistni/opravljeni, zato se med njimi ne počutim dobro.« Pomanjkanje občutkov sprejetosti člani tima pogosto izrazijo z ugotovitvami:

⁴⁶ Mayer 1995.

⁴⁷ Chivers 1995.

»... kot člana tima me odklanjajo ...«, »... ne sprejemajo me kot enakovrednega in kompetentnega ...«, »... počutim se manjvrednega ...«.

- Ø Omenjeni občutki so pogosti, zlasti ko gre za osebnostno nesamozavestne osebe. Skoraj vedno, a le prehodno pa jih v praksi zaznamo pri članih tima, ki so se na novo priključili že prej oblikovanemu timu ali ko neizkušeni posameznik postane član tima skupaj z zelo izkušenim članom. V obeh primerih je potreben določen čas, da se v timu izpeljejo procesi medsebojnega spoznavanja, oblikovanja pravil in odnosov ter da omenjeni član tima pridobi določene izkušnje s timskim delom. Ob spoznavanju načina dela in dogajanja v timu ter ob predpogoju dobrih izkušenj s timskim delom si postopoma izgrajuje občutke varnosti in sprejetosti v timu.
- Ø Nezadovoljene potrebe po potrditvi in (samo)spoštovanju se kažejo v določeni strokovni negotovosti, občutku nekompetentnosti ter v nezadovoljeni potrebi po osebnostni in strokovni samouresnitvi. Omenjene občutke lahko prepoznamo v naslednjih primerih refleksivnih zapisov: »... moje ideje so zanič ...« »... mojega prispevka pri tiskem delu drugi v timu ne prepoznajo ...«, »... mojega dela nihče ne ceni ...«.
- Ø Pomemben izvor motivacije za timsko delo je tudi aktivno sodelovanje zaposlenih v procesu odločanja in reševanja problemov v delovnem okolju, zlasti ko se to odraža v uspehih tima ali kolektiva. Strokovni delavci, ki se pri teh aktivnostih počutijo premalo vključene ali izločene, lahko doživljajo stres, zmanjša se njihov občutek pripadnosti in temu primerno tudi pripravljenost za doseganje skupnih ciljev.
- Ø Za člane tima je zelo motivirajoče, ko so za opravljeno delo in uspehe pozitivno izpostavljeni pred kolegi, vodstvom ali pred javnostjo, zato je pomembno, da uspešno timsko delo pohvalimo.
- Ø Na ravni individualnega soočenja vsakega posameznika z lastnimi pričakovanji in s pričakovanji drugih glede timskega dela gre tudi za aktivno razmišljanje in načrtovanje, kako lahko ta pričakovanja v timu uresničujemo. Vsako v diskusiji izraženo pričakovanje lahko vidimo tudi v nasprotni smeri: kot pričakovanje drugih do nas, ki ga lahko s primernim lastnim vedenjem in z odnosom izpolnimo v odnosu do drugih. Z lastnim spontan in načrtnim uresničevanjem pričakovanj v timu pa vsak član tima posredno k temu spodbuja tudi druge v timu. Omenjeni proces gradi pozitivno soodvisnost med člani tima.
- Ø Pri individualnem in skupinskem analiziranju negativnih pričakovanj v timu ali delovnem kolektivu pride pogosto do soočenja, da se v povezavi s timskim delom vsi bojimo podobnih stvari in da so te bojazni večinoma posledica strahu pred neznanimi situacijami ali odnosi.
- Ø Prisotnost vodstva šole na analizi teh pričakovanj je lahko dobra priložnost za neposredno soočenje z različnimi zahtevami, argumenti in z mnenji, vse to pa lahko prispeva k razjasnitvi različnih vlog, ki jih prevzemajo posamezni pedagoški delavci pri tiskem delu.
- Ø Plenarna predstavitev analize pričakovanj glede timskega dela pogosto potrjuje, da tisti, ki imajo s timskim delom dobre izkušnje, ne izražajo nobenih bojazni oz. so te običajno zelo konkretno vezane na specifične problemske situacije in okoliščine.

6

Spretnosti timskega dela

Teoretične utemeljitve

Poznavanje strokovnega ozadja timskega dela je vsekakor pomembno, ne moremo pa se ga naučiti samo z branjem strokovne literature. Izkušensko in reflektivno učenje na tem področju strokovnega dela je nujno, zato ga je treba tudi izvajati v praksi. Ob prakticiranju timskega dela razvijamo določene spretnosti, ki pripomorejo k večji uspešnosti in učinkovitosti timskega dela⁴⁸. Različne spretnosti timskega dela, ki so omenjene v strokovni literaturi s tega področja, najpogosteje spodbujajo in razvijajo sodelovalno naravnost v pedagoškem poklicu, npr. s pretnosti samostojnega in sodelovalnega učenja, interpersonalne spretnosti, spretnosti samovrednotenja in samoozaveščanja, komunikacijske spretnosti, spretnosti sprejemanja odločitev, spretnosti spoštovanja in razumevanja mnenj ter pogledov drugih itn.

Interpersonalne spretnosti imajo navadno bolj razvite tisti člani tima, ki kažejo močno izraženo potrebo po spodbujanju pripadnosti timu. Tudi spretnosti v zvezi z nalogami so pomembne sestavine timske učinkovitosti, saj je od njihove razvitosti odvisno, kako kakovostno in uspešno bo tim izpolnjeval svoje naloge. V vrtčevskem timu so te spretnosti največkrat (ne pa nujno) povezane s strokovno kompetentnostjo in z vrsto izobrazbe, ki jo imajo člani tima. Za učinkovito delovanje tima naj bi člani tima obvladali tudi spretnosti reševanja problemov, saj tako probleme lažje definirajo, se z njimi bolj odkrito soočajo in jih razrešujejo. Nekateri avtorji⁴⁹ navezujejo spretnosti timskega dela na vloge, ki jih imajo posamezni člani tima, pri čemer posebej poudarjajo:

- ✓ **spretnosti sporazumevanja**, ki naj bi bile širše od komunikacijskih spretnosti in ki vključujejo tudi učinkovite miselne strategije, spretnost razpravljanja, spretnost diskutiranja, spretnost dialoga itn.;
- ✓ **spretnosti aktivnega sodelovanja**, ki članom tima omogočajo, da prevzemajo odgovornost za dogajanje v timu, njegov razvoj in napredovanje k ciljem ter zmanjšujejo težnjo posameznikov, da bi se zanašali le na druge. Te spretnosti naj bi bile ključne za oblikovanje močnega in vzdržljivega tima, ki bo uspešno premagoval probleme, in so npr.: iniciativnost, energičnost, organiziranost, skrb za odnose, dovezetnost za spremembe, dovezetnost za novo učenje itn.;
- ✓ **spretnosti timskega dela, povezane z dogajanjem v timu in z različnostjo članov tima**; učinkovit tim naj bi imel čim bolj pestro strukturo, saj ima s širokim spektrom razvitih spretnosti, ki jih člani tima prispevajo k skupni strokovni usposobljenosti, tim več možnosti za učinkovito delo.

Pri različnih posameznikih v timu so spretnosti lahko različno razvite, s časom se spreminjajo in pri vsakem razvijajo drugače. Raziskovanje učinkovitih timov je prispevalo k oblikovanju različnih seznamov spretnosti timskega dela, ki nam lahko

⁴⁸ Aranda, Aranda in Conlon 1998, Ashroft 1992, Krueger 1990.

⁴⁹ Aranda, Aranda in Conlon 1998.

služijo kot »check liste« za (samo)analizo in razvoj lastnih spretnosti timskega dela, s katerimi si pomagamo, in posameznih članov v timu. V nadaljevanju predstavljam seznam timskega dela, ki vključuje komunikacijske spretnosti, spretnosti sklepanja kompromisov, spretnosti s področja konstruktivne kritičnosti ter spretnosti sprejemanja in nudenja podpore⁵⁰:

- na sestankih tima in pri vsakodnevni interakcijah s kolegi sprejemati in posredovati konstruktivno kritiko;
- poslušati mnenja, informacije in ideje drugih članov tima, izražati interes in podporo;
- sprejemati kompromise glede skupne odločitve;
- predstaviti in zagovarjati lastno stališče;
- razkriti svoja občutja glede problemov v timu;
- prevzemati odgovornost in tveganje za nove načine delovanja tima;
- dosledno upoštevanje in izpolnjevanje timskim odločitvam;
- biti neodvisen, a hkrati zaupljiv in izražati zaupanje drugim članom tima;
- biti zanesljiv glede timskim dogovorom in srečanj;
- ozaveščati in analizirati probleme timskega dela;
- konstruktivno izražati negativna čustva na timskih sestankih in v individualnih interakcijah z drugimi člani tima;
- nuditi in sprejemati podporo in spodbude;
- učiti se iz uspehov in napak pri lastnem delu in ga izpopolnjevati;
- izražati svoja opažanja v neformalnih in formalnih diskusijah;
- z zapiski spremljati dogajanje in napredek dela v timu;
- spremljati strokovno in znanstveno literaturo s področja timskega dela.

Usmeritve za delo in izkušnje iz prakse

- Ø Priporočljivo je, da o ustrezno razvitih spretnostih posameznih članov tima razmišljamo že pri oblikovanju tima. Najprimernejše je, če tim sestavljajo taki člani, ki imajo omenjene spretnosti že predhodno dovolj razvite, pozneje pa jih ob interakciji z drugimi še najprej razvijajo.
- Ø Za boljše poznavanje lastnih spretnosti timskega dela ali spretnosti drugih članov v timu je priporočljivo, da člani tima izpolnijo Vprašalnik spretnosti timskega dela (Polak 1999⁵¹, Priloga 1). Omenjeni vprašalnik lahko uporabimo v samoevalvacijske namene, z njim pa lahko identificiramo tudi premalo razvite spretnosti drugih članov tima ali kolektiva. Na osnovi odgovorov lahko načrtujemo, katere spretnosti timskega dela je treba pri sebi ali v timu bolj sistematično razvijati.
- Ø Izkušnje iz prakse kažejo, da je slovenskim strokovnim delavcem v vrtcih najtežje sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo ter ustno ali pisno izražati svoja opažanja o dogajanju in odnosih v timu. Nezadostno je tudi njihovo spremljanje strokovne literature s področja timskega dela.

⁵⁰ Krueger 1990.

⁵¹ Polak 2003

7

Komunikacija v timu

Teoretične utemeljitve

Besedna in nebesedna komunikacija sta pri timskem delu osnovno orodje sporazumevanja, saj po eni strani omogočata medsebojno socialno interakcijo znotraj tima, po drugi strani pa zagotavljata povezanost tima z njegovim socialnim okoljem. V timu sta prisotni besedna in nebesedna komunikacija; slednja ima posebno vlogo pri sporazumevanju članov tima med timskim poučevanjem, saj je besedna komunikacija namenjena predvsem učencem. Z nebesedno komunikacijo člani tima izražajo svoja čustva in svoj odnos do izrečenega ali neizrečenega. Kadar besedna in nebesedna komunikacija pri posamezniku nista usklajeni, prej verjamemo nebesednemu sporočilu, ker ga je težje nadzorovati.

Večina komunikacije znotraj tima poteka v okviru timskega načrtovanja in timske evalvacije, pogosto pa tudi med timskim izvajanjem pedagoškega dela. Komunikacija članov tima naj bi odražala dogajanje v timu, omogočala primerno izmenjavo informacij med timom in okoljem (z otroki, s kolegi, z drugimi timi, vodstvom šole, s starši, z lokalno skupnostjo) ter zagotavljala timu povratne informacije o njegovem delu.

Komunikacija lahko obsega⁵² dajanje in sprejemanje informacij ali n apotkov glede konkretnih nalog; nudenje dodatnih informacij drugim članom tima glede na njihove potrebe in želje; spraševanje drugih po dodatnih informacijah, ki širijo razumevanje vsebine diskusije; sprejemanje različnih informacij, ki niso vezane na naloge tima; povpraševanje po povratnih informacijah glede našega dela v timu; sprejemanje in dajanje povratnih informacij glede našega dela in dela kolegov v timu; spodbujanje, izražanje in sprejemanje pohval za dobro delo v timu itn.

V številnih domačih in tujih priročnikih s področja komunikacije⁵³ najdemo vrsto splošnih priporočil in napotkov, kakšna naj bo sodobna in učinkovita komunikacija. Za komunikacijo v timu veljajo vsa splošna pravila in načini primerne komunikiranja, kot so npr. Watzlawickova pravila komunikacije⁵⁴, sodobna pojmovanja o načinih komunikacije⁵⁵, načela oblikovanja jaz sporočil⁵⁶, obstoj različnih načinov odgovarjanja na neki problem⁵⁷ idr.

Komunikacija v neučinkovitem timu naj bi bila zaznamovana z nenehnim tekmovanjem za »besedo«, s prekinjanjem drug drugega, z vzporednim pogovorom in s klepetanjem med govorjenjem drugih članov tima in z nebesednim izražanjem nestrinjanja ali posmehovanja. Komunikacijo zelo učinkovitega tima pa naj bi prepoznali po aktivnem poslušanju članov tima s težnjo po razumevanju različnih

⁵² Chivers 1995: 32.

⁵³ Bečaj 1990, Brajša 1993, Gordon 1992, Greene 1993, Kristančič in Ostrman 1999, Lamovec 1991, Vec 2005.

⁵⁴ Jovan 1987, Polak 2001, Vec 2005.

⁵⁵ Green 1993.

⁵⁶ Bečaj 1990, Gordon 1992, Brajša 1993.

⁵⁷ Lamovec 1991.

pogledov (v ta namen postavljajo člani tima vprašanja, s katerimi zbirajo dodatne informacije) ter po spoštljivem odnosu do vsega izrečenega⁵⁸.

Komunikacijski zapleti so običajno najpogostejši vzrok za konflikte med člani tima in za timsko neučinkovitost. Pogosto imamo stereotipno predstavo, da je komunikacija predvsem govorjenje, ki mora biti dovolj glasno, počasno in razločno, pozabljamo pa na poslušanje, ki naj bi predstavljalo tri četrtine kakovostne komunikacije⁵⁹ (prim. preglednico 1).

Preglednica 1: Štirje elementi komunikacije v timu

<i>ELEMENTI KOMUNIKACIJE</i>	<i>ZNAČILNOSTI</i>
GOVORJENJE	Sporočanje lastnih idej, mnenj, predlogov ...
POSLUŠANJE LASTNEGA GOVORJENJA	Reflektiranje lastnega govorjenja: trajanja govorjenja in morebitnega olepševanja, namigovanja, provociranja, prehitrega/napačnega sklepanja, prikrivanja neznanja, obsojanja ...
POSLUŠANJE	Poslušanje idej, mnenj, predlogov drugih ...
POSLUŠANJE LASTNEGA POSLUŠANJA	Reflektiranje lastnega poslušanja: nenehnega razmišljanja, prehitrega sklepanja, miselnega dokončevanja stavkov drugih, analiziranja, odsotnosti aktivnega poslušanja in pripravljanja replike ...

Poslušanje lastnega poslušanja se nam na prvi pogled zdi nekoliko nevsakdanji element komunikacije, po mnenju avtorjev pa naj bi bil najpomembnejši. Bil naj bi nekakšno varovalo pred poudarjanjem samega sebe in svojih lastnih potreb ter pred pretirano impulzivnostjo in neprimernim komuniciranjem.

Poleg poslušanja je pomemben vidik komunikacije pri tiskem delu tudi dajanje in prejemanje povratnih informacij. Vsak član tima naj bi čutil potrebo po povratnih informacijah o svojem delu in druge člane tima tudi nenehno povpraševal po njih. Odkrito in pošteno dajanje povratnih informacij pa je zaradi različnih razlogov lahko tudi neprimerno⁶⁰. Na to lahko sklepamo, ko nas odziv na dano povratno informacijo neprijetno preseneti in se kaže v zadržanosti, molčečnosti ali celo užaljenosti člana tima, ki mu je bila povratna informacija namenjena.

Vzorci komunikacije v timu so zlasti na začetnih srečanjih odvisni od medsebojnega zaznavanja in prepoznavanja statusa članov tima; dejstvo, da je nekdo npr. najstarejši, najmlajši, edina ženska ali e dini moški v timu, z istega strokovnega področja kot mi, predstavnik narodnostne manjšine, z različno stopnjo izobrazbe idr., oblikuje vzorec komunikacije, ki med člani tima prevladuje. Raziskovalci timskega

⁵⁸ Streshly in DeMichell 1994.

⁵⁹ Robbins in Finley 1995.

⁶⁰ Robbins in Finley 1995.

dela⁶¹ poudarjajo, da je dobra in odprta komunikacija bistvena za učinkovito timsko delo, saj vpliva na vse druge procese in pojave, ki jih srečamo pri timskem delu.

Usmeritve za delo in izkušnje iz prakse

- Ø Na timskih srečanjih se je primerno držati nekaterih komunikacijskih načel⁶² kot npr. izražanje mnenj in idej naj bo jasno in strnjeno; kadar član tima »preveč govori in premalo pove«, je treba zagotoviti jedrnatost sporočila (vnaprej omejiti čas govorjenja, zaprositi za krajšo interpretacijo, zastavljati vprašanja o bistvu idr.) ali pa zaprositi člane tima, da pisno izrazijo svoja mnenja.
- Ø Tišino, ki ni povezana z aktivnostjo, je bolje prekiniti; če je vzrok tišine plahost ali trema člana tima, je primerno, da ga spodbudimo z razumevajočim pogledom ali opogumljajočimi besedami, če je vzrok tišine sovražne ali obrambne narave, pa spodbudimo člane tima k izražanju prikritih čustev.
- Ø Mlajše in manj izkušene člane tima, člane z nižjim statusom, čustveno občutljivejše ali čustveno ranljivejše člane moramo v komunikaciji zaščititi. To lahko naredimo tako, da poudarimo njihov osebni prispevek, diskusijo usmerjamo k njihovim idejam ali jih pozitivno izpostavljamo z dodatnimi vprašanji.
- Ø Dobro je, da v izrečenih sporočilih naredimo miselni premik z individualne naravnosti na naravnost k timu, npr.:
 - Hočem, da me slišijo. → Med seboj se moramo poslušati.
 - To želim kritizirati. → Zagotoviti moramo iskreno povratno informacijo.
 - Jaz imam prav. → Ugotoviti moramo, kaj je primerneje.
- Ø Člani tima prepogosto le izražajo svoja mnenja, ne dajejo pa konkretnih predlogov, kako doseči cilje ali razrešiti probleme. Z dajanjem predlogov in usmeritev (v obliki trditev ali vprašanj) pride v timu do premika h konkretni aktivnosti tima; brez dajanja predlogov se komunikacija lahko preveč ponavlja ali zamre.
- Ø V timu je mogoče razširjati ali nadgrajevati predloge drugih članov tima z novimi predlogi, ne da bi zavračali njihove prvotne ideje. Po mnenju nekaterih strokovnjakov je ta oblika besednega vedenja najpomembnejši dejavnik timske učinkovitosti, saj omogoča tehten premislek o predlogih, člani tima imajo občutek, da so bili njihovi predlogi sprejeti in upoštevani. Osnovna pogoja za uspešno obvladovanje te oblike komunikacije sta aktivno poslušanje in pozornost do drugih članov tima. Nadgrajevanje in razširjanje predlogov spodbuja integracijo različnih pojmov in razvijanje neke ideje v celoti, to pa vključuje spretnost konstruktivističnega mišljenja.
- Ø Nestrinjanje v timu je pogosto povezano z napačnim ali s pomanjkljivim razumevanjem izrečenega, zato je v komunikaciji nujno razjasnjevanje s preverjanjem razumevanja vsebine. Razjasnjevanje poteka s pomočjo vprašanj, odgovori nanje pa so dodatne informacije in prispevajo k boljšemu razumevanju vsebine.
- Ø Posmehovanje navzočim članom tima in njihovim idejam nikakor ni sprejemljivo. Član tima, ki je nekaj predlagal in bil pri tem deležen posmehovanja, pogosto postane

⁶¹ Aranda, Aranda in Conlon 1998, Chivers 1995, Robbins in Finley 1995, Wheelan 1999, Moore 1999 idr.

⁶² Dunham 1992: 163.

obrambno naravnano. Za dobro vzdušje in zaupanje v timu se morajo člani tima obvladovati, da se ne posmehujejo drugim in jih ne obsojajo.

- Ø Prisotnost različnih oblik besednega vedenja vpliva na vzdušje in interakcijo v timu, saj izrečene besede v sebi nosijo čustveno sporočilno vrednost, ki bolj kot vsebina določa odnose med ljudmi. Nepremišljenost v besedah lahko vodi v komunikacijske zaplete in konflikte.
- Ø Če je povratna informacija za daljši čas odložena, izgine občutek spontanosti, napake pri delu ali v odnosih pa se medtem lahko oblikujejo v navado. Narobe je tudi, če napake opazimo, pa jih v strahu pred zamero ne izrečemo ali jih iz zadrege olepšujemo. Nestrinjanje na nebesedni ravni težko prikrijemo, hkrati pa ustvarjamo vzdušje neiskrenosti in nezaupanja.
- Ø Priporočljivo je, da svoje ideje v timu redno argumentiramo, tj. razlagamo, zagovarjamo svoje predloge ter izzivamo ideje in predloge drugih.

8

Pravila v timu

Teoretične utemeljitve

Za zagotavljanje uspešnega in učinkovitega delovanja tima je nujno, da se v timu oblikujejo določena pravila, saj se z njimi vzpostavlja predvidljivost socialnega prostora, ki temelji na zadovoljeni potrebi po varnosti in sprejetosti vseh članov tima. Na pravila v določenem timu vplivajo socialne norme delovnega okolja, smiselna pa naj bi bila le, kadar se z njimi dosega ali zagotavlja nekaj, kar je za člane tima toliko pomembno, da glede tega ne dopuščajo svobodnega oblikovanja vedenja⁶³.

V timu lahko prepoznamo več različnih skupin pravil⁶⁴: pravila, ki se nanašajo na delo tima, pravila, ki določajo način interakcije v timu, pravila, ki določajo stališča in prepričanja, in pravila, ki določajo videz članov tima, npr. oblačenje, pričesko itn., kar omogoča jasno identiteto tima.

Pravila delimo na formalna in neformalna⁶⁵; povezana so torej lahko s formalnimi in z neformalnimi vlogami članov. Lahko so napisana (eksplicitna) ali nenapisana (implicitna). Napisana pravila zagotavljajo jasne dolžnosti in obveznosti, za njihovo nespoštovanje pa so predvidene kazni. Neformalna pravila pa so običajno nenapisana, za člane tima nekako samoumevna, njihovo nespoštovanje pa ima predvsem različne psihološke posledice, kot so npr.: nezaupanje, oblikovanje negativnih stališč ali odnosa, pripisovanje vzročnosti idr.

Osnovna funkcija pravil v timu je vzpostavljanje osnovnega reda, omogočanje predvidevanja in usklajevanje različnih posameznikov. Različni avtorji⁶⁶ poudarjajo različno vlogo pravil v timu: vzdržujejo odnose v timu in spodbujajo naravnost članov k skupnim ciljem, usmerjajo člane tima k primernemu in želenemu vedenju in so merilo za presojanje ustreznosti takega vedenja, omogočajo predvidevanje dogodkov, manj konfliktnih odnose in rutinsko ravnanje, prinašajo potreben občutek pravilnosti in ustreznosti lastnih idej, presojo, prepričanj in ravnanj, zagotavljajo uniformnost, red, koherentnost in stabilnost; z vsemi prej naštetimi funkcijami povečujejo medsebojno povezanost članov tima in njihovo učinkovitost.

Pravila se oblikujejo v procesu socialne interakcije; nekatera posameznik v timu sooblikuje, druga pa so bila že predhodno oblikovana in jih člani tima le prevzamejo ter jim sledijo. Nekatera pravila se oblikujejo spontano in nenačrtno, druga pa v načrtovanem procesu, katerega cilj je priti do usklajenih načel, ki naj bi usmerjala delo v timu. Ta se oblikujejo kot splošno sprejeto stališče, s katerim soglašajo vsi člani tima. Vsak posameznik v timu ima različne individualne potrebe in interese. Noben skupinski/timski cilj ne more hkrati zadovoljiti vseh individualnih potreb

⁶³ Bečaj 1997.

⁶⁴ Argyle 1983, po Bečaj 1997: 122.

⁶⁵ Bečaj 1997, Havelka 1980.

⁶⁶ Bečaj 1993b, 1997, Havelka 1980, Rot 1983.

posameznih članov, zato oblikovana pravila v timu lahko pomenijo tudi neke vrste razrešitev konflikta med različnimi posamezniki⁶⁷.

Vsako pravilo je neke vrste omejevanje; ko pa je skladno s posameznikovimi lastnimi interesi, ga ta ne doživlja tako. Pravil in dogovorov smo se pripravljene držati toliko časa, dokler nam njihovo spoštovanje prinaša določene koristi. Kadar pa je mogoče določene potrebe zadovoljevati brez upoštevanja oblikovanih pravil in dogovorov ter brez večjih posledic zaradi njihovega nespoštovanja, bomo to pripravljene tudi storiti. Večina se drži pravil sama od sebe, ker obstaja soglasje, da se je pravil treba držati.

V timu je prisoten določen nadzor nad spoštovanjem in vzdrževanjem pravil, zlasti ko so z vedenjem drugih članov tima neposredno ogroženi naši lastni motivi. Kršenje pravil lahko pri drugih članih tima povzroči: osuplost, obsojanje in celo sovražnost. Pri kršilcu samem pa pride do psihološkega odziva šele pod pogojem, da je pravilo ponotranjeno (internalizirano) oz. takrat, ko naj bi kršenje pravila v posamezniku sprožilo neprijetno psihološko stanje, kateremu se poskuša izogniti.

Usmeritve za delo in primeri iz prakse

- Ø V vsakem na novo oblikovanem timu je smiselno spodbuditi proces oblikovanja pravil tima, saj ta članom tima daje občutke predvidljivosti dogajanja in odnosov, njihovo upoštevanje pa spodbuja medsebojno povezanost članov tima.
- Ø Pri oblikovanju pravil v timu ni pomembna le vsebina teh pravil, ampak tudi sam proces njihovega oblikovanja. Pravila posameznega tima zato nikakor ne smejo biti dana oz. postavljena »od zunaj«, npr. s strani vodstva, določenih vladnih ali strokovnih ustanov, saj bi tako zanikali osebnostne, strokovne, situacijske in druge posebnosti vsakega konkretnega tima.
- Ø Proces oblikovanja pravil tima je lahko zelo koristna izkušnja timskega dela; njen cilj je oblikovati pravila vedenja v timu; to sproža pestre miselne, motivacijske, čustvene in komunikacijske procese. Pravila timskega dela lahko tim sprejme kot veljavna in pričakovana le s popolnim soglasjem (konsenzom) vseh, ki ga sestavljajo. Če je določeno pravilo tima postavljeno s položaja moči (npr. pravila oblikuje osebno najdominantnejši član tima), pravila izgubijo svojo konstruktivno psihološko vrednost in delujejo kot prisila, na katero pa je najpogostejši odziv odpor.
- Ø Pravila tima naj bodo oblikovana kot pozitivno naravnane trditve, ki usmerjajo delo članov tima, npr. »Na timska srečanja bova/bomo prihajali z že izoblikovanimi idejami.«, »O predlaganih idejah bova/bomo izrekli svoje mnenje.«, »Timsko bova/bomo načrtovali vsak drugi torek popoldne.«.
- Ø Pravila naj bodo oblikovana kot osebno oblikovane izjave, zapisane v drugi osebi dvojine ali množine (bova, bomo), saj se z osebno obliko zapisa poveča verjetnost osebne zavezanosti k doslednemu spoštovanju pravil.
- Ø Tim lahko oblikuje pravila za različna področja svojega delovanja, npr. za področje komunikacije (npr. »V timu se bova/bomo aktivno poslušali.«), konstruktivne kritičnosti (npr. »O vsakem predlogu bova/bomo izrazili svoje mnenje.«), za področje

⁶⁷ Bečaj 1997.

organizacije pedagoškega dela (npr. »Delo si bova/bomo delili glede na močna področja.«), medsebojnih odnosov in strpnosti (npr. »Spoštovali bova/bomo različne interese znotraj tima.«) itn.

- Ø Po končanem procesu oblikovanja pravil v timu je smiselno timsko analizirati, kako je ta proces potekal, katere vrednote postavljajo člani tima v ospredje svojega delovanja, kako je potekala komunikacija v timu in kako se je oblikovalo soglasje.



Različne vloge članov v timu

Teoretične utemeljitve

Pri timskem delu v vrtcu so formalne vloge članov tima vezane na njihovo delovno mesto (npr. vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja, dodatni strokovni delavec v oddelku vrtca), njihove strokovne kompetence in na vrsto izobrazbe. Delo na vzgojnem in pedagoškem področju zajema zelo velik spekter različnih nalog, zahtev delovnega mesta, delovnih pogojev in socialnih situacij. Vsak strokovni delavec v timu ima lahko hkrati več različnih vlog (v odnosu do otrok, njihovih staršev, kolegov, vodstva, zunanjih sodelavcev idr.), ki jih med seboj nenehno prepleta. Narava in doživljanje timskega dela v vrtcu pa sta bolj kot od formalnih vlog, ki določajo okvire našega delovanja, na medosebni ravni odvisna od neformalnih vlog, ki jih posamezniki prevzemamo spontano, skladno z našimi osebnostnimi lastnostmi, s temperamentom, z navadami, s spretnostmi, sposobnostmi itn. V nadaljevanju poglavja se bomo posvetili predvsem analizi neformalnih vlog v timu.

V strokovni literaturi je najpogosteje citirana klasifikacija vlog v timu po M. R. Belbinu⁶⁸, tj. svetovno znani teoretik in raziskovalec na področju vodenja in timskega dela, ki že več desetletij proučuje vrste vlog v timu. Ugotovitve njegovih raziskav potrjujejo, da je učinkovitost tima odvisna od tega, kakšni člani ga sestavljajo in kako so med seboj usklajene njihove vloge. Vsak deloven človek naj bi imel dve temeljni vlogi: izvedbeno in timsko vlogo. Izvedbena vloga je drugi izraz za delo, za katero nas je delodajalec najel, timsko vlogo pa oblikujemo šele v timu in zajema način vedenja ter sodelovanja v konkretnem timu. Najbolje naj bi deloval tisti tim, v katerem so vloge sestavljene in uravnotežene med seboj⁶⁹. Ni pa nujno, da ima tim točno toliko članov, kot je različnih vlog. Idealno je, če je v timu zastopana vsaka od predstavljenih vlog, lahko pa se posamezniki odlikujejo v več različnih vlogah. Vloge v timu po Belbinu skupaj z njihovimi značilnostmi predstavljam v preglednici 2.

V strokovni literaturi pa poleg Belbinove srečamo še veliko drugih kategorizacij timskih vlog. Nekatere se v opisu določenih vlog prekrivajo z njegovo, druge pa nakazujejo specifične poglede njihovih avtorjev na dinamiko timskega dela⁷⁰: tako lahko tim sestavlja član, ki vodi in usmerja delo v timu (pri odločanju sledi svoji intuiciji, je dober organizator, navdušen nad timskim delom, ne zanimajo ga podrobnosti, ampak končen rezultat); član, ki načrtuje delo tima (z logičnim mišljenjem in s sprotnim vrednotenjem načrtuje aktivnosti in seznanja tim z doseženimi cilji, s postavljanjem vprašanj in pojasnjevanjem skrbi za jasnost, izogiba se konfliktom); član, ki vzdržuje primerno vzdušje (je prepričljiv in prijateljsko naraven, sproščen v izražanju in optimističen); član, ki potrpežljivo, premišljeno in vztrajno udejanja tisto, za kar se tim zavzema (je razumevajoč, na ideje gleda stvarno in konstruktivno); član, ki delo tima spremlja in nadzira (je analitičen, kritičen in natančen).

⁶⁸ Belbin 1993, Everard in Morris 1996, Trethowan 1991, Hemingway 1993.

⁶⁹ Hemingway 1993.

⁷⁰ Davis, Millburn, Murpy in Woodhouse 1992.

Preglednica 2: Vloge v timu po Belbinu (oblikovala A. Polak⁷¹)

VLOGA v timu	OPIS DELA v timu	LASTNOSTI člana tima
inovator/ proizvajalec idej (angl. innovator, plant)	<i>daje nove ideje in predloge, rešuje težje probleme in zastoje, rad prezre praktične in protokolarne podrobnosti</i>	<i>ustvarjalnost, domiselnost, nekonvencionalnost, introvertiranost, dojemljivost za kritiko in pohvalo, samostojnost</i>
iskalec virov/ raziskovalec možnosti (angl. resource investigator)	<i>odkriva in raziskuje možnosti, navezuje stike, se pogaja, nadgrajuje ideje drugih</i>	<i>ekstrovertiranost, radovednost, komunikativnost, navdušenje, sproščenost, vitalnost</i>
koordinator/ vodja (angl. co-ordinator, chair)	<i>vodi delo tima, pojasnjuje skupne cilje, spodbuja druge k delu in odločanju, neguje enakovrednost</i>	<i>samozavest, zrelost, zaupanje, razgledanost, ugled, premajhna ambicioznost</i>
oblikovalec/ moderator (angl. shaper)	<i>izziva, izvaja pritisk, išče načine za premagovanje ovir, uživa v reševanju sporov, izvaja neprijetne ukrepe</i>	<i>dinamičnost, družabnost, napetost, motiviranost, učinkovitost, želja po uspehu, razdražljivost, včasih nepotrpežljivost, osornost</i>
opazovalec/ocenjevalec (angl. monitor evaluator)	<i>opazi vse možnosti, natančno premisli in presoja, ne zmore motivirati drugih</i>	<i>resnost, strateškost, preudarnost, bistrost, navidezna prevelika kritičnost in trma</i>
timski delavec (angl. tim worker)	<i>posluša, usmerja, preprečuje nesporazume, spodbuja sodelovanje, poživlja timsko zavest, slabo prenaša pritisk in neposredno soočenje</i>	<i>družabnost, občutljivost, nežnost, dojemljivost, prilagodljivost, priljubljenost, neodločnost, nedorečenost pri vodenju</i>
izvršitelj/ garač (angl. implementer)	<i>deluje zelo praktično, udejanja misli in ideje, sistematično rešuje probleme in raznovrstne naloge, gara za doseg ciljev</i>	<i>samodiscipliniranost, zanesljivost, konservativnost, organiziranost, sistematičnost, zavezanost, prizadevnost, učinkovitost</i>
dovršitelj (angl. completer-finisher)	<i>opravi vse podrobnosti, pozoren je na napake, na manjkajoče ali izpuščene stvari, ima visoka merila in ideale</i>	<i>skrbnost, vestnost, pravočasnost, vzdržljivost, nepopustljivost, pogosta nesproščenost in zaskrbljenost</i>
strokovnjak/ specialist (angl. specialist)	<i>daje pobudo, posreduje strokovno znanje in posebne spretnosti, sledi visokim strokovnim normam, ne zanima ga delo drugih</i>	<i>usmerjenost k cilju, predanost, ponos, strokovnost, specializiranost</i>

Na začetku timskega dela so lahko vloge članov tima precej nejasne, saj člani tima pogosto nimajo dovolj strokovnega znanja za identifikacijo teh vlog. Neuravnotežene in nejasne vloge ter z njimi povezane odgovornosti članov tima so eden glavnih razlogov za timsko neučinkovitost⁷². V tej začetni nejasnosti pa lahko vidimo tudi prednost; prehitro »vkalupljanje« članov tima v določene vloge lahko zmanjšuje njihovo prilagodljivost, kadar se situacija spremeni in so postavljeni pred drugačne zahteve⁷³. Zaradi časovne stiske, kratkih časovnih rokov, stresnosti problemske

⁷¹ Polak 2007 in 2009.

⁷² Robinson in Finley 1995.

⁷³ Atkinson in Kinder 2000, Davis, Millburn, Murphy in Woodhouse 1992.

situacije, zmanjšane koncentracije in drugih dejavnikov le redki člani tima zmorejo svojo primarno vlogo v timu vedno enako učinkovito opravljati.

Usmeritve za delo in primeri iz prakse

- Ø Idealno je, če član tima prevzame v timu tisto vlogo, ki je njegova naravna vloga. Odkrije jo z raziskovanjem samega sebe, tj. z opazovanjem, kako se izraža in vede pred drugimi. Na naraven stil vedenja oz. naravno vlogo člana v timu vpliva učenje in zavedanje, kaj je v timu zaželeno in kaj ni.
- Ø Analiza vlog v timu je smiselna, ko se tim šele oblikuje ali pa ko je tim že oblikovan. V prvem primeru lahko vpliva na kadrovske orientacije in selekcijo, v drugem primeru pa nudi osnovo za prerazporeditev vlog in izboljšanje učinkovitosti tima.
- Ø Če je v timu preveč članov z isto ali s podobno vlogo, lahko pride do tekmovalnosti med njimi, kar slabi medsebojno povezanost in pozitivno soodvisnost članov tima.
- Ø Analiza vlog v timu lahko daje informacije tudi o mogočih pomanjkljivostih v sestavi tima, močnih in šibkih področjih posameznih članov tima, spodbuja pa tudi boljše razumevanje različnih vlog in je izhodišče za delitev dela v timu.
- Ø Za učinkovito timsko delo je pomembno, da so člani tima v razvijanju svojih vlog dovolj fleksibilni in samoobvladani. S samoomejevanjem izražanja lastnih vlog namreč zagotavljajo priložnosti drugim članom v timu, da svoje vloge razvijajo.
- Ø Doseženo ravnotežje med vlogami v timu vpliva na občutke pripadnosti, pozitivno soodvisnost in na zavezanost skupnim ciljem. Najprimerneje je, če člani tima sami prepoznajo svojo vodilno vlogo v timu.
- Ø Prevzemanje vlog in delitev dela med člani tima naj temelji na njihovi samoanalizi močnih in šibkih področij vzgojnega ali/in pedagoškega dela. Z analizo močnih področij posameznik izrazi svoj »potencial«, ki ga lahko s svojo dejavnostjo vlaga v tim in pri tem krepi pozitivno samopodobo. S priznanjem šibkih področij pa samokritično poudari vse tisto, kjer pričakuje dejavnejšo vlogo drugih članov v timu. Močna področja nakazujejo možnosti za prevzemanje dejavnejše vloge v timu, šibka področja pa odpirajo priložnost za izražanje močnih področij drugih članov. Uravnoteženost med različnimi močnimi in šibkimi področji vseh članov v timu prispeva k večji medsebojni povezanosti v timu in občutku sprejetosti.



Teoretične utemeljitve

Timsko delo v vrtcu je pravno utemeljeno v Zakonu o vrtcih⁷⁴, vsebinsko pa v Kurikulu za vrtce (2.13: Načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoja ter strokovnega spopolnjevanja)⁷⁵. Timsko delo strokovnih delavcev v oddelku vrtca vključuje več etap: timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timsko evalvacijo. Pri tiskem izvajanju timskega načrtovanih dejavnosti je stik vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev z otroki neposreden, pri tiskem načrtovanju in tiskem evalvaciji pa se nanje usmerjajo posredno: v mislih, diskusiji, z upoštevanjem njihove razvojne stopnje in individualnih posebnosti.

Timsko načrtovanje vzgojnega-izobraževalnega dela je ključni del timskega dela, saj je od sistematičnosti in vsebinske ter procesne poglobljenosti timskega načrtovanja odvisno, kako bosta pozneje potekala timsko izvajanje aktivnosti z otroki in timska evalvacija. Pri tiskem načrtovanju gre za usklajevanje pedagoške naravnosti različnih strokovnih delavcev v odnosu do otrok, izmenjavo aktivne vloge v odnosu do otrok ... pa tudi za predvidevanje potencialnih težav, ki lahko spremljajo pedagoško delo v oddelku vrtca. Timsko načrtovanje običajno poteka kot srečanje članov tima, in sicer z namenom, da v ustvarjalnem procesu oblikujejo metodično, snovno, materialno in psihološko pripravo na timsko izvajanje dejavnosti in zagotavljanje učno-vzgojnih situacij. Avtorji, ki se strokovno poglobljajo v timsko delo pedagoških delavcev v vrtcu in šoli⁷⁶, poudarjajo pomembnost skrbnega timskega načrtovanja, saj sta nadaljnji etapi timskega dela (timsko izvajanje in timska evalvacija) najbolj odvisni od kakovosti in poglobljenosti timskega načrtovanja. Zelo je pomembno, da je tim v procesu načrtovanja fleksibilen, da se v timu spodbuja in upošteva ustvarjalnost članov tima ter da načrtovanje poteka v sproščenem, čustveno varnem vzdušju z odprto komunikacijo znotraj tima. Več kot je v timu sproščenosti v odnosih, osebnostne odprtosti članov tima in ustvarjalnega vzdušja, bolj spodbujeni sta inovativnost in učinkovitost timskega načrtovanja ter izhajajoč iz tega tudi timsko izvajanje in timska evalvacija⁷⁷.

Načrtovanje timskega dela vključuje tudi načrtovanje evalvacije timskega dela (doseganje ciljev in doživljanje procesov timskega dela), nadgrajevanje procesov v timu (npr. načini spodbujanja še večje ustvarjalnosti, sodelovanja, pozitivne kritičnosti, vzajemne odgovornosti in samozaupanja članov tima) ter načine posredovanja povratnih informacij o delu tima vodstvu vrtca in kolegom.

V procesu timskega načrtovanja je pomembno tudi spodbujanje komunikacije med člani tima z namenom večje jasnosti, odprtosti in sproščenih odnosov. Upoštevanje navedenih usmeritev še ne zagotavlja uspešnega timskega načrtovanja, gotovo pa lahko zmanjša verjetnost neuspeha in strokovnih napak pri pedagoškem delu.

⁷⁴ Zakon o vrtcih, Šolska zakonodaja I 1996.

⁷⁵ Kurikulum za vrtce 1999.

⁷⁶ Chivers 1995, Arcaro 1995, DiPardo 1999, Buckley 2000, Polak 2007, Polak 2008.

⁷⁷ Buckley 2000.

Timsko načrtovanje pa ni le strokovna osnova za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela. Omogoča tudi vzgojno-izobraževalno in svetovalno usmerjenost k posameznim otrokom. V procesu timskega načrtovanja strokovni delavci v vrtcu načrtujejo individualne vzgojne programe, prilagojene razvojnim zmožnostim posameznega otroka, spremljajo in analizirajo njihov napredek, njihove morebitne razvojne probleme ter zanje timsko iščejo primerne rešitve. Timsko načrtovanje je torej integracija strokovnega znanja in izkušenj z različnih predmetnih področij z upoštevanjem socialnih in osebnostnih dejavnikov, posebnosti vzgojne skupine in posameznih otrok, prostorskih in materialnih pogojev ter strokovnosti članov tima.

Zelo pomemben dejavnik timskega načrtovanja je čas za timsko delo. Zahtevnost in s tem časovna obsežnost timskega načrtovanja sta odvisna od vsebinske zahtevnosti načrtovanih aktivnosti, načinov, metod in oblik dela, števila otrok pri delu v skupinah, od časovne razporeditve itn. Kompleksnejša kot je organizacija in več kot je v timsko delo vključenih strokovnih delavcev, več časa je potrebnega za diskusijo in pripravo, pri čemer je interdisciplinarno timsko načrtovanje navadno časovno obsežnejše od timskega načrtovanja strokovnih delavcev iste smeri izobrazbe. Čas za timsko načrtovanje je smiselno vnaprej načrtovati (npr. tedensko v delovnem urniku), z dovolj možnostmi za vse druge oblike nepredvidenih (dnevni, tedenski) srečanj in pogovorov.

Usmeritve za delo in primeri iz prakse

- Ø Timsko načrtovanje v vrtcu je lahko izvedeno na več različnih ravneh: kot načrtovanje pedagoškega dela ožjega tima vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v oddelku vrtca, kot načrtovanje v širših timih na ravni enote vrtca in kot timsko načrtovanje na ravni celotnega vrtca. V vsakem primeru je treba zagotavljati enakovredno vključenost vseh strokovnih delavcev v proces načrtovanja in spoštovanje idej vseh sodelujočih.
- Ø Timsko načrtovanje mora vključevati predvsem opredelitev najpomembnejših timsko postavljenih ciljev (kognitivnih, socialno-čustvenih in vedenjskih) in pričakovanih učinkov timskega izvajanja pedagoškega dela (npr. katere vrednote, spretnosti in občutke želimo neposredno ali posredno pri otrocih oblikovati ali jih izzvati).
- Ø Ideje, ki jih tim oblikuje kot rezultat timskega načrtovanja, postanejo last tima, saj se tako porazdeli odgovornost za njihovo izpeljavo, zmanjša pa se tudi verjetnost, da bi si posamezniki, ki so ideje prispevali, edini lastili tudi pravico do njihove izvedbe.
- Ø Timska priprava kot rezultat timskega načrtovanja naj vključuje analizo različnih dejavnikov, ki vplivajo na izbiro metodičnega/didaktičnega pristopa (npr. čas izvajanja, oprema, pripomočki, velikost skupine/razreda) in osebnostnih dejavnikov (npr. upoštevanje močnih področij članov tima, njihovih interesov in želja, sposobnosti, starosti, spola, spretnosti in izkušenj). Na osnovi evalvacije že opravljenega timskega dela strokovni delavci oblikujejo strategije dela z otroki in glede na pretekle izkušnje ter učenje iz napak izbirajo najustreznejše.
- Ø Proces timskega načrtovanja je smiselno spremljati oz. pisno/ustno reflektirati, tj. analizirati dogajanje v timu, komunikacijo, spremljajoče probleme in njihovo reševanje, beležiti končne odločitve. Ni nujno, da se to odraža v obliki »zapisnika« načrtovanja, dobro pa je, da se timske odločitve eksplicitno zapiše, saj se tako poveča verjetnost, da bodo primerno razumljene in realizirane.

Teoretične utemeljitve

Timsko izvajanje pedagoškega dela je osrednja etapa timskega dela, ki sledi timskega načrtovanju in temelji na timsko izdelani pripravi. Vsebina pedagoškega dela je opredeljena s kurikularnimi področji, z dejavnostmi in s cilji, zapisanimi v Kurikulumu za vrtce⁷⁸, ideje, pristope in metode pedagoškega dela v vrtcu pa strokovni delavci lahko avtonomno izbirajo skladno s strokovnimi priporočili⁷⁹ in z izkušnjami iz prakse⁸⁰. Na tem mestu se vsebinskim poudarkom timskega izvajanja pedagoškega dela ne bomo posebej posvečali, saj je v ospredju naše strokovne obravnave timski pristop, ki je zaradi pestrih razsežnosti bolj psihološko kot didaktično zahteven.

Za veliko strokovnih delavcev je timsko izvajanje dejavnosti v vrtcu najzahtevnejša oblika timskega dela. Prednost timskega izvajanja vzgojnega dela strokovnih delavcev iste smeri izobrazbe je predvsem v podobnem pogledu članov tima na cilje, vsebino in na aktivnosti, ki jih tim načrtuje. Lažja je tudi organizacija neposrednega dela z otroki v okviru različnih igralnih aktivnosti. Medsebojno delitev dela in organizacijo neposrednega dela z otroki v oddelku vrtca je timsko mogoče izpeljati na zelo različne načine, npr.:

- kot medsebojno prepletanje in dopolnjevanje v načinih motiviranja otrok;
- kot izmenjavo aktivnega dialoga z otroki;
- kot hkratno vodenje različnih dejavnosti;
- kot prepletanje pogovora in demonstracije določenih aktivnosti ali spretnosti;
- kot prepletanje pogovora in spremljanja samostojnega dela otrok;
- kot prepletanje pogovora in spodbujanje učenja, raziskovanja in razvijanja različnih spretnosti;
- kot aktivno vodenje določenih dejavnosti in asistiranje ob tem;
- kot prepletanje razgovora in postavljanja vprašanj;
- kot hkratno vodenje in izvajanje lutkovnih, glasbenih, likovnih in športnih dejavnosti idr.

V pristopu Reggio Emilija je osnovni cilj timskega izvajanja dejavnosti v oddelku vrtca predvsem zagotavljanje primernih pogojev za učenje. Strokovni delavci v vrtcu tega učenja ne spodbujajo tako, da ga otrokom čim bolj olajšajo, ampak tako, da ga naredijo čim bolj kompleksnega, da so otroci čim bolj izzvani. Pedagoško delo torej temelji na spodbujanju samostojnega raziskovanja otrok in ne na sistematično vodenem poučevanju.

⁷⁸ Kurikulum za vrtce 1999.

⁷⁹ Kurikulum za vrtce 1999, Marjanovič Umek 2001, Marjanovič Umek in sod. 2002, Dolar Bahovec 2004.

⁸⁰ Npr. Vrbovšek 2006, Vrbovšek 2008.

Usmeritve za delo in izkušnje iz prakse

- Ø Pri tiskem izvajanju pedagoškega dela v oddelku vrtca naj delitev dela temelji na dogovoru med člani tima. Smiselno je, da se po načelu pozitivne soodvisnosti delo obeh/vseh članov tima prepleta in deli glede na močna področja, lastnosti, spretnosti, sposobnosti, strokovno znanje in kompetence vsakega izmed članov tima.
- Ø Občutki neenakovredne delitve dela med člani tima so običajno subjektivne narave in negativno vplivajo na učinkovitost timskega dela. Vplivajo na posameznikovo delovno zadovoljstvo in njegovo motivacijo za nadaljnje tisko delo. Pedagoško delo in obremenitve je med člani tima zelo težko popolnoma enakovredno deliti, saj sta življenje in delo v oddelku vrtca pestra, dinamična, pogosto zelo nepredvidljiva in z bogato socialno interakcijo. Narava pedagoškega dela v vrtcu zahteva od članov tima zelo hitre odzive na potrebe in vedenje otrok, zato je delitev dela prej spontana kot pa zelo natančno vnaprej tisko načrtovana.
- Ø Skupnih ciljev ni mogoče dosegati brez aktivne vključenosti vseh članov tima v pedagoško delo; najizraziteje je to zlasti med hkratno prisotnostjo obeh strokovnih delavk v oddelku vrtca.
- Ø Tisko izvajanje v oddelku vrtca pogosto izzove različna negativna pričakovanja strokovnih delavcev, saj je ob zavedanju potrebne pozitivne soodvisnosti in prepletanja vlog prisoten tudi strah članov tima, da bodo pri tem na kakšen način prikrajšani. Izkušnje iz prakse kažejo, da imajo člani tima glede timskega izvajanja pedagoškega dela pogosto bojazni (negativna pričakovanja), da se bodo njihovi timski sodelavci delu izogibali in/ali delo predlagali nanje, da bodo uveljavljali svojo dominantnost, da bodo želeli prevzemati v oddelku vodstveno vlogo, da ne bodo cenili njihovega truda itn. Njihove dejanske izkušnje pa največkrat navedenih bojazni ne potrjujejo.

Teoretične utemeljitve

Timsko delo je bogat izvor različnih izkušenj in občutij; posamezniku daje priložnost za zadovoljevanje njegovih potreb, aspiracij, potrditev in spoštovanja. Razumevanje zapletenega timskega dogajanja je za posameznika tudi neke vrste intelektualni izziv. Zaradi vsega navedenega člani tima svoja doživetja in občutja glede timskega dela pogosto zaupajo svojim partnerjem, prijateljem in drugim. Opisujejo jim dogajanje, analizirajo odnose, se pritožujejo, kritizirajo, hvalijo, izražajo priznanje ali celo obtožujejo. Zlasti velika je potreba po izpovedi takrat, ko je tim v konfliktni situaciji in so s problemom povezane potrebe ter vrednote članov tima.

Za učinkovito timsko delo in napredek v delovanju tima spontana in naključna evalvacija procesa dela in dogajanja v timu ni dovolj, saj tako pogosto ne pride do izmenjave povratnih informacij, mnenj in osebnih doživetij, to pa bistveno zmanjša vpogled v delo tima in odnose v njem. Pedagoško delo in dogajanje v oddelku vrtca je nujno sproti evalvirati. Ključni proces, na katerem temelji evalvacija pedagoškega in timskega dela, je refleksija⁸¹. Poteka lahko spontano (brez vnaprejšnjega dogovora ali dogovorjenega srečanja tima) ali sistematično (tim se sreča z namenom, da bo evalviral pedagoško delo in dogajanje v timu) in neusmerjeno/nestrukturirano (vsak prosto pove, kaj si o pedagoškem delu in dogajanju v timu misli), delno usmerjeno/strukturirano (tim si oblikuje določena področja, na katera bo svojo evalvacijo usmerjal) ali usmerjeno/strukturirano.

Timska evalvacija je v vrtcu izvedljiva na dveh ravneh:

- kot timska evalvacija (analiza) pedagoškega dela in
- kot evalvacija dogajanja in odnosov v timu.

Z upoštevanjem načel profesionalnega razvoja naj bi strokovne delavce v vrtcu poleg napredka učencev zanimalo tudi, kako bi se kot tim razvijali v smeri ustvarjalnejšega dela, boljše organizacije timskega dela, primernejše delitve dela in vlog v timu, racionalnejše uporabe različnih didaktičnih sredstev in druge tehnične opreme, izboljšanja odnosov in komunikacije v timu idr.

Evalvacija lahko poteka ob uporabi različnih metod in tehnik evalviranja: npr. razgovora, usmerjene ali proste diskusije, refleksivnih ali dnevniških zapisov, anketnih vprašalnikov, anonimnih nestrukturiranih zapisov in pisnih mnenj. Pedagoško aktivnost lahko evalviramo tudi z vidika materialnih stroškov, ki so bili potrebni za njeno izpeljavo, z vidika uporabe različnih tehničnih sredstev, z vidika časovne, prostorske in kadrovske organiziranosti, porabljenih finančnih sredstev idr.

Timska evalvacija pedagoškega dela najpogosteje obsega pregled doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev, npr. v kolikšni meri smo jih z izpeljanimi dejavnostmi dosegli, kako smo jih prilagajali posebnostim otrok, zakaj jih (mogoče) nismo dosegli, analizo metodičnih/didaktičnih pristopov, ki smo jih izvajali, analizo različnih načinov

⁸¹ Tjosvold 1991, Aranda, Aranda in Conlon 1998, Buckley 2000, Polak 2010a, 2010b.

motiviranja skupine ali posameznih otrok, analizo skupinske interakcije ob tiskem izvajanju, predvidevanje dodatnega individualiziranega dela s posameznim otrokom idr. K evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela je smiselno pritegniti tudi druge udeležence v vzgojno-izobraževalnem procesu: otroke, pedagoške in nepedagoške delavce, ki so bili vključeni v pedagoško delo, starše, administrativno osebje, opazovalce idr. Otroci so neposredni udeleženci timskega izvajanja aktivnosti v oddelku vrtca, zato je njihov »pogled« zelo dobrodošla povratna informacija o izvedenih dejavnostih. Ovrednotijo lahko npr. proces dela, svojo lastno motivacijo pri različnih dejavnostih, svoje rezultate, osebna spoznanja, vrednote in spretnosti, ki so se jih ob izvedenih aktivnostih naučili. Med tiskim izvajanjem pedagoški delavci z vprašanji spodbujajo otroke k različnim upodobitvam in verbalizaciji idej, hipotez in teorij, za kar pa je otrokom treba dati predvsem dovolj časa. Zbrani izdelki, materiali in spremljajoča dokumentacija (npr. reflektivni zapisi, fotografije, upodobitve, posnetki ...) postanejo izhodišče za skupno diskusijo, na osnovi katere lahko načrtujejo svoje prihodnje pedagoško delo in pripravljajo nove aktivnosti⁸². Proces evalvacije igra pomembno vlogo tudi pri oblikovanju teorij v otrokovem spoznavnem sistemu. Strokovnjaki pristopa Reggio Emilia poudarjajo, da naloga strokovnih delavcev v vrtcu ni le zagotavljanje vsakodnevnih izkušenj in aktivnosti, ampak tudi kritično presojanje in izgrajevanje teorij: »praksa ni le polje akcije, potrebne za uspeh teorije, ampak aktivni del teorije same; akcija teorijo vsebuje, generira in je od nje generirana«⁸³.

Evalvacija timskega dogajanja pa je usmerjena navznoter, k timu samemu, in lahko prav tako poteka s pomočjo prej omenjenih različnih metod in tehnik⁸⁴.

Usmeritve za delo in primeri iz prakse

- Ø Timska evalvacija naj postane nujni sestavni del timskega in pedagoškega dela vsakega tima. Dobro je, da njeno nujnost tim vključi tudi med svoja timska pravila (npr. »Svoje timske delo bova/bomo sproti/redno evalvirali.«, »Po končani timske izpeljani aktivnosti bova/bomo vedno evalvirali svoje pedagoško in timske delo.«).
- Ø Timske evalvacije je treba vnaprej terminsko opredeliti (npr. »Z namenom timskega načrtovanja in timske evalvacije se bova/bomo srečevali vsak prvi torek v mesecu.«, »Vsak petek bova timske načrtovali in evalvirali svoje pedagoško delo.«). Izkušnje iz prakse kažejo, da so se timi, ki so imeli za timske evalvacije v svojem urniku/delovnem času rezerviran čas (npr. vsakodnevna, tedenska, mesečna srečanja), manj pogosto srečevali s problemi oz. da so te učinkoviteje reševali, manj pogosto pa so tudi poročali o stresnosti svojega timskega dela⁸⁵.
- Ø Za timske evalvacije si je treba rezervirati dovolj časa, vendar naj bodo ta srečanja vnaprej časovno jasno opredeljena (npr. »med 14.00 in 16.00«, »timske evalvacije bo trajala predvidoma do 18.00«). Jasna časovna opredeljenost srečanj tima zagotavlja učinkovitejše načrtovanje dela, članom tima zagotavlja psihološko varnost in predvidljivost delovnega okolja, preprečuje pa tudi negativna osebna občutja in negotovanje članov tima ob prekomerni neracionalni porabi časa.

⁸² Edwards 2003.

⁸³ Rinaldi 2001: 342.

⁸⁴ Polak 2005, 2006.

⁸⁵ Polak 2002 v Žorga in sod. 2002.

- Ø Priporočljivo je, da se timska evalvacija začne z osebno pisno refleksijo, v kateri posameznik reflektira svoje doživljanje timskega dela v vseh njegovih razsežnostih (vloge, komunikacija, pravila tima, čas za timsko delo ...) in etapah. Osebna pisna refleksija daje posameznemu članu tima vsebinsko izhodišče in osebno pripravljenost za timsko evalvacijo. Posameznim članom tima je težko in pogosto stresno začeti timsko evalvacijo, ne da bi o njeni vsebini predhodno individualno premislili ter zbrali svoje občutke in misli v neko zaokroženo mnenje o svojem timskem delu.
- Ø Smiselno je, da na srečanje tima z namenom timske evalvacije člani tima pridejo psihološko in vsebinsko pripravljeni, tj. da o tem predhodno napišejo svoje osebne refleksije, da na kratko individualno evalvirajo določene vsebinske vidike neke timske izkušnje ali timske izvedbe ali pa da o vidikih načrtovane evalvacije dobro premislijo. Na ta način se tim izogne začetni zadregi in izgubi časa z iskanjem ključnih točk timske evalvacije.
- Ø Sklepi timske evalvacije morajo biti vedno sprejeti s soglasjem (konsenzom) vseh članov tima. V nasprotnem primeru ne moremo govoriti o ugotovitvah/rezultatih timske evalvacije, ampak so taka spoznanja samo individualna mnenja posameznih članov tima.
- Ø Ugotovitve timske evalvacije je priporočljivo eksplicitno zapisati, saj pomembno spodbujajo pozitivno soodvisnost članov tima, delujejo kot konstruktivne usmeritve za delo tima v prihodnje, imajo pa tudi močen motivacijski učinek, zlasti ko vsebujejo eksplicitno izražene občutke o uspešnosti in učinkovitosti konkretnega tima.

13

Reševanje problemov in konfliktov v timu

Teoretične utemeljitve

Ovire, problemi in konflikti so v vseh delovnih okoljih redni spremljevalci timskega dela, tudi v vzgoji in izobraževanju. Najpogostejše ovire in problemi, s katerimi se pri tinskem delu srečujejo slovenski pedagoški delavci, so⁸⁶:

- ✓ neugodni prostorski pogoji, ko npr. tim nima na voljo primerne prostora za srečanja;
- ✓ neugodni kadrovske pogoji, ko so člani tima npr. kronično bolni, odvisni od alkohola, v hudih osebnih stiskah in življenjskih okoliščinah, tik pred upokojitvijo;
- ✓ neugodni časovni pogoji, ko se tim ne more srečevati zaradi zelo različnega časa dela;
- ✓ neprimerno zastavljeni cilji tima, ki so lahko presplošni, nejasno oblikovani, preobsežni, prezahtevni ali pre malo zahtevni glede na zmožnosti otrok ali nepreverljivi;
- ✓ neizražena ali neusklajena medosebna pričakovanja;
- ✓ prešibki občutki pripadnosti timu;
- ✓ nestvarno doživljanje lastnega statusa in strokovne kompetentnosti sebe ali drugih v timu;
- ✓ napačno razumljeni besedna ali nebesedna komunikacija med člani tima in trenutni situaciji neprilagojena usmerjenost komunikacije (npr. v vsebino, potek, osebno doživljanje, odnose, v čustva ...);
- ✓ različne ovire medosebne narave, npr. nezaupanje med člani tima, osebna zaprtost posameznikov v timu, pomanjkanje empatije, zaznavanje bojazni, strahu in osebne ogroženosti določenih posameznikov v timu itn.

Vzdušje v timu je v veliki meri odvisno od tega, kako člani tima zaznavajo ovire in rešujejo težave (tudi konflikte), ter od strategij reševanja problemov, ki jih udeležujejo posamezni člani v timu ali tim kot celota. Če jim ti predstavljajo nekaj nenaravnega, ogrožajočega, se jim bodo z veliko verjetnostjo člani tima izogibali, lahko na način njihovega zanikanja, zatajevanja, skrivanja, kar pa lahko s psihodinamičnega vidika krožno negativno vpliva na dogajanje in doživljanje v timu. V takem primeru odnosi znotraj tima postanejo konfliktni in uspešnost timskega dela ogrožena. To se zgodi, če znotraj tima ni mogoče zadovoljiti potreb posameznih članov, ko je pri enem izmed članov pretirano izražena potreba po vodenju ali prevladovanju nad drugimi, ko je ovirano zadovoljevanje potrebe po ugledu ali če obstajajo premočna nasprotujoča si stališča med člani tima. Problemi so sicer pomembni za razvoj tima in dogajanje v njem, saj so gibalno dogajanja in odnosov, vendar jih je treba reševati na primeren način in skladno z načeli konstruktivne komunikacije.

⁸⁶ Polak 2001, 2007.

Za dogajanje in odnose v timu je odločujoče, kako člani tima gledajo na konflikte in spremljajoče probleme. Ubeseditiv (verbalizacija) konflikta je z vidika čustvenega doživljanja pomemben način sproščanja negativne čustvene energije in ima katarzični učinek⁸⁷. Neustrezne strategije reševanja konfliktov pri tiskem delu pa so poleg izogibanja in zanikanja konfliktov še nepremišljen izstop iz tima (»jaz se tega ne grem več ...«), uveljavljanje odločitev z nadvladovanjem in s pritiskom s položaja »moči« (»jaz kot vzgojiteljica in vodja tima odločam tako ...«), prepričevanje in siljenje (»mi vsi razen tebe menimo, da je treba tako delati ...«), sklicevanje na avtoriteto ustanove ali vodstva (»Zavod za šolstvo naroča ...«, »ravnatelj je tako ukazal ...«) ter navidezni kompromis, pri katerem član tima neiskreno izraža le navidezno strinjanje z odločitvami tima, v praksi pa ravna mimo teh odločitev. Vsekakor je bolj kot to, s kakšnimi problemi in konflikti se tim srečuje, pomembno, kako se z njimi sooča in kakšne strategije reševanja uporablja. Strokovnjaki s področja timskega dela soglasno menijo, da se brez soočanja in reševanja problemov tim ne razvija.

Usmeritve za delo in primeri iz prakse

- Ø Osnovne strategije reševanja problemov in konfliktov je v timu najbolje oblikovati in s konsenzom sprejeti kot pravila tima. Timi, ki se v procesu oblikovanja timskih pravil dogovorijo tudi o načinih reševanja problemov in konfliktov, s tem zagotavljajo varnejše vzdušje, večja je predvidljivost dogajanja in manjše napetosti med člani tima.
- Ø Priznanje konflikta in pripravljenost za njegovo analizo in reševanje predstavlja eno najustreznejših strategij reševanja konfliktov pri tiskem delu. Zanikanje konflikta lahko kratkoročno zmanjša napetost v timu, dolgoročno pa velja za neustrezno strategijo. Dlje časa nakopičena negativna energija konflikta se namreč lahko odraža v psihosomatskih znakih, ki jih kažejo člani tima (npr. suho grlo, trema, potenje, tresenje, nesproščena drža, bolečine v trebuhu ali prsnem košu, driska, nespečnost ...).
- Ø Probleme in konflikte je dobro reševati z osebnostno odprtostjo in s spoštovanjem do timskih sodelavcev, saj je prav od dobrih odnosov v timu odvisno, kako se bo tim soočal s problemi in kako učinkovito jih bo reševal.
- Ø V procesu analize problemov je pomembno vrednotiti ideje in delo, ne pa oseb, ki so dale te ideje ali v neki situaciji strokovno (po našem mnenju) neprimerno ali nestrokovno ravnale. Z zavedanjem in s priznavanjem osebnostne in strokovne integritete vsakemu članu tima lahko njihove posebnosti manj čustveno doživljamo ter bolj profesionalno sprejemamo. Druge ljudi lahko spremenimo le tako, da spremenimo svoj odnos do njih, ne moremo pa jih neposredno spreminjati.
- Ø Pri reševanju problemov/konfliktov v timu je treba upoštevati poglede vseh članov tima na konkretni problem ali konflikt. Vsak izmed članov tima ima zaradi lastne izkušnje in lastnih subjektivnih teorij⁸⁸ svojo subjektivno interpretacijo situacije in dogajanja v timu.

⁸⁷ Katarza: očiščenje, osvoboditev psihičnih travm s spominjanjem in z intenzivnim čustvenim podoživljanjem (Veliki slovar tujk 2002: 558).

⁸⁸ Polak 1996, 1997, Turnšek 2008.

Literatura

- Achroft, K. (1992). Working together: developing reflective student teachers. V: C. Biott & J. Nias (ur.): *Working and learning together*. Buckingham: Open University Press, 35–45.
- Aranda, E. K., Aranda, L. in Conlon, K. (1998). *Teams: structure, process, culture and politics*. Uppre Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Arcaro, J. S. (1995). *Teams in education: Creating an integrated approach*. Delray Beach, Florida: St. Lucie Presss.
- Atkinson M. in Kinder, K. (2000). *Starting to join: an evaluation of multi-agency support tim activity in schools*. Paper presented at teh British Educational Research Association Conference, Cardiff University, UK.
- Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Bečaj, J. (1993a). Dvojna funkcija socialne interakcije – I. del, Problem odnosa med človekom in njegovih socialnim okoljem ter vprašanje sociodinamičnih zakonitosti socialno-psiholoških fenomenov. *Anthropos*, (25), 1–2, 90–105.
- Bečaj, J. (1993b). Dvojna funkcija socialne interakcije – II. del, Dinamika primarnega nivoja socialne interakcije. *Anthropos*, (25), 3/4, 138–153.
- Bečaj, J. (1995). Skupinskodinamične zakonitosti vodenja. V: M. Velikonja (ur.), *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11–64.
- Bečaj, J. (1997). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bečaj, J. (2001). Dinamika medosebnih odnosov v timu. V: J. Mayer s sod.: *Skrivnosti ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin,
- Belbin, M. R. (1993). *Team roles at work*. Butterworth: Heinemann.
- Bell, L. (1997). Staff teams and their management. V: M. Crawford, L. Kydd, C. Riches (ur.), *Leadership and teams in educational management*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, str. 119–129.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Buckley, S. J. (2000). *Team teaching – what, why and how?* Thousand Oaks, London: sage Publications.
- Carroll, M. R., Wiggins, J. D. (1997). *Elements of group counseling*. 2nd. edition. Denver, London: Love Publishing Company.
- Chivers, J. (1995). *Team building with teachers*. London, Philadelphia: Kogan page.
- Davis, J., Millburn, P., Murphy, T. in Woodhouse, M. (1992). *Successful team building – How to create teams that really work?* London: Kogan Page.
- Delors, J. (1996). *Učenje skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Devjak, T., Batistič Zorec, M. in Vogrinc, J. (2006). Analiza kompetenc študijskega programa predšolske vzgoje. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 191–206.
- Dipardo, A. (1999). *Teaching in Common*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Dolar Bahovec, E. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Duckett, R. (2001). *Journeying above the »sea of fog«: reflections on personal professional development inspired by Reggio*. V: L. Abbott, C. Nutbrown (ur.): *Experiencing Reggio Emilia: implications for Pre-school provision*. Buckingham: Open University Press, 93-105.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge, 160–187.
- Edwards, C. P. (2003). *„Fine designs“ from Italy: Montessori education and the Reggio Approach*. Lincoln: University of Nebraska, Faculty publications, Department of Family and Consumer Sciences.
- Everard B. in Morris, G. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Frances, D. (1997). Critical incident analysis: a strategy for developing reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.3, No. 2, str. 169–188.
- Fyfe, B. (1994). *Images from St.Luis: considerations and interpretations from teachers who are applying the Reggio approach in the United States*. Paper presented at the Study seminar on the experience of the Minicipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Reggio Emilia, Italy: May 30th - June 10th.
- Gordon, T. (1992). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Green, R. H. (1993). *Nov način komunikacije*. Ljubljana: Alpha Center.
- Guzzo, R. A. in Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: resent research on performans and effectiveness. *Annual. Review of Psychology*, 47, str. 307–338.
- Havelka, J. (1980). *Psihološke osnove grupnog rada*. Beograd: Naučna knjiga.
- Heilbronn, R., Yandell, J. (ur.) (2010). *Critical practice in teacher education. A study of professional learning*. London: Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers.
- Hemingway, J. (1993). *Vodenje tima: kako sestaviti popoln tim*. Ljubljana: Video Arts.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: „It’s not about art.“ *Early Childhood research & Practice*, Vol. 3, No. 1, str. 75-83.
- Jaruszewicz, C. (1994). *Reggio Emilia: An in-depth view*. Report. Erie, Pennsylvania: Gannon University School of Education.
- Jovan H. (1987). *Timska nastava*. Rijeka: Izdavački centar.
- Kobolt, A. in Žižak, A. (2011). Prispevek supervizije k uspešnosti i n vzdušju v delovnih skupinah in timih. V: A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 151-188.
- Korthagen, A. F. (1990). *The role of reflection in teachers' professional development*. Utreht: University of Utrecht.
- Korthagen, F. (2009a). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 4–14.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2009b). „Kakovost od znotraj“ kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 15–21.
- Kristančič, A. in Ostrman, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Krueger, M. A. (1990). *Promoting professional teamwork*. The Herworth Press Inc., 123–130.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Lamovec, T. (1989). Zaupanje v medosebnih odnosih. *Anthropos*, 3/4, 14–27.

- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti – 2.del*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani, 270–290.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching continuity and change in teachers' knowledge*. New York: Teachers development, teachers College Press.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex publishing Corporation.
- Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). *Otrok v vrtcu*. Priročnik h kurikulu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., Poljanšek, A. (ur.). 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Mayer, J. (1995). Timsko vodenje in upravljanje. V: M. Velikonja (ur.), *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65–78.
- Moore, C. (1999). Intra-team communication. V: R. Steward (ur.), *Gower handbook of teamwork*. Hampshire (VB), Vermont (ZDA): Gower, 210-223.
- Možina, S. (1994). Skupine in teami. V: S. Možina, B. Kvačič, M. Tavčar, D. Pučko, Š. Ivanjko, B. Lipičnik, R. Gričar, L. Repovž: *Management*. Radovljica: Didacta, 601–639.
- O'Hanlon, C. (1991). A risky business? The use of diaries in teachers' action research. V: *Participatory enquiring in action. The classroom action research network*. Norwick: University of East Anglia.
- Pedagoška enciklopedija* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Polak, A. (1994a). Učiteljev dnevnik. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXV. št. 5, str. 12-16.
- Polak, A. (1994b). Dnevnik pedagoške prakse – pot do refleksije (bodočih) učiteljev. V: Kožuh, Boris (ur.), Kramar, Martin (ur.). *Vzgoja in izobraževanje danes - za danes in jutri : zbornik gradiv s posveta, Portorož, 24. - 26. november 1994*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 1994, str. 63-70.
- Polak, A. (1995a). Developing professional reflection through student teachers' journal writing. *School field*, spring/summer 1995, let. 6, št. 1-2, str. 85-97.
- Polak, A. (1995b). Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse? : vsebinske ravni pisanja dnevnika kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 26, št. 2 (1995), str. 19-22.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje*. Magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V: K. Destovnik (ur.), I. Matkovič (ur.). *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1997, str. 491–496.
- Polak, A. (1998). Učiteljev dnevnik kot spremljevalec strokovne rasti. *Razredni pouk*, november 1998, let. 1, št. 1, str. 16-19.
- Polak, A. (2001). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela: priročnik za timsko delo v šoli*. 1. izdaja, drugi natis, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2003). *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Polak, A. (2005). Spreminjanje pedagoške prakse in prenos novega znanja v prakso – zavezanost udeležencev ali programa dopolnilnega izobraževanja pedagoških delavcev? V: T. DEVJAK (ur.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje praksa-raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 259-288.
- Polak, A. (2006). Različne metode in oblike dela kot spodbujevalci aktivnega učenja v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V: TANCIG, Simona (ur.), DEVJAK, Tatjana (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 288-302.
- Polak, A. (2007 ali 2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2008). Timsko delo kot vzvod kakovosti pedagoškega dela v vrtcu. V: Metka Vrbovšek (ur.) *Timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje*. Ljubljana: Supra, str. 18–24.
- Polak, A. (2009). Timsko delo z vidika pedagoškega pristopa Reggio Emilia. V: T. Devjak, D. Skubic (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 77–92.
- Polak, A. (2010a) Samoevalvacija kot nujni spremljevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. V: BUKOVEC, Janja (ur.). *Samoevalvacija - zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*. Ljubljana: Supra, 2010, str. 16-24.
- Polak, A. (2010b). Refleksija pedagoškega dela v vrtcu : razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. V: DEVJAK, Tatjana (ur.), BATISTIČ-ZOREC, Marcela (ur.), VOGRINC, Janez (ur.), SKUBIC, Darija (ur.), BERČNIK, Sanja (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce : podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 431-444.
- Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2/2011, 37-56.
- Ray, D. in Brnostein, H. (1997). Teaming up: making transition to a self-directed tim-based organisation. Book Reviews, *Quality Management Journal*, 4, 2, 22–23.
- Reynolds, M. (1994). *Group work in education and training. Ideas in practice*. London: Kogan Page.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
- Riches, C. (1997). Motivation in education. V: M. Crawford, L. Kydd, C. Riches (ur.), *Leadership and teams in educational management*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, str. 88–102.
- Rinaldi, C. (2001). Dialogues. In: Giudici C., Rinaldi, C. (eds): *Making learning visible: children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, str. 341-343.
- Rinaldi, C. (2006). Documentation and assessment: what is relationship? V: Clark, A., Trine Kjørholt A., Moss, P. (ur.). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press, str.17–28.
- Robbins in Finley (1995). *Why team don't work?* Princeton, New Jersey: Peterson's/Pacesetter Books.
- Robertson, I. T., Smith, M. in Cooper, D. (1994). *Motivation: strategies, theory and practice*. Melksham, Wiltshire: The Cromwell Press, 19–119.
- Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Schneider-Corey, M., Corey, G. (2002). *Groups: process and practice*, 6th edition. Pacific Grove, California: Wadsworth Group. Books/Cole.
- Streshly, W. A. in De Mitchell, T. A. (1994). Building meaningful interpersonal relationships. V: Downey, C. J., Frase L. E. in Peters J. J. (ur.), *The quality education challenge*. California: Corwin Press, Sage Publication, 91–107.
- Šolska zakonodaja I (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Tjosvold, D. (1991). *Team organization. An enduring competitive advantage*. Chichester, New York: John Wiley & Sons Press.
- Trethowan, D. (1991). *Managing with appraisal: achieving quality schools through performance management*. London: Paul Chapman Publishing, 82–109.
- Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Veliki Slovar Tujk* (2002). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vrbovšek, M. (ur.) (2006). *Kakovost v kurikulumu vrtca – od načel do izvedbe*. Ljubljana: Supra.
- Vrbovšek, M. (ur.) (2008). *Timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje*. Ljubljana: Supra.
- Wheelan, S. A. (1999). *Creating effective teams. A guide for members and leaders*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Žorga in sod. (2002). *Evalvacijska študija Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



Priloga

Vprašalnik SPRETNOSTI TIMSKEGA DELA (Polak 1999)

Pri timskem delu v oddelku vrtca se srečujemo z raznolikim vedenjem in odzivanjem članov tima. Pri vsakem od spodaj navedenih opisov vedenja iskreno in čim bolj natančno ocenite, kako pogosto velja za vas v situacijah vašega timskega dela.

		Nikoli			Vedno	
		1	2	3	4	5
1.	Na srečanjih tima dajem kritične, vendar smiselne pripombe.					
2.	Spremljam delo drugih članov tima in se zanimam za njihove ideje.					
3.	Pripravljen/-a sem se prilagajati, da bi v timu dosegli skupni dogovor.					
4.	Pripravljen/-a sem zastopati svoje osebno in strokovno mnenje.					
5.	Skupne odločitve in dogovore spoštujem in jih dosledno uresničujem.					
6.	Spremljam in analiziram lastno doživljanje ter odnose z drugimi člani v timu.					
7.	Pri odločanju in sprejemanju odgovornosti se prilagam spremenljivim okoliščinam.					
8.	Prizadevam si, da imamo v timu vsi enake možnosti za uveljavitev svojih idej.					
9.	V timu sproščeno izražam svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.					
10.	Prizadevam si k oblikovanju takih rešitev za skupne probleme, ki bi bile primerne za vse.					
11.	Pri oblikovanju skupnih odločitev dajem predloge, mnenja in ideje.					
12.	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu mi predstavljajo vir novih spoznanj.					
13.	Preostalim članom tima pomagam pri izpeljavi njihovih idej in/ali zadolžitev.					
14.	Ustno in/ali pisno izražam svoja opažanja, povezana z vsebino dela in/ali odnosi v timu.					
15.	Sem odprt/-a za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.					
16.	Seznamam se s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.					
17.	Sodelavcem v timu pokažem, da sem opazil/-a njihovo delo in/ali da se mi zdijo njihove ideje dobre.					
18.	V timu imam občutek samostojnosti, čeprav se po potrebi prilagam drugim.					
19.	Preostale člane tima podpiram pri izražanju in uveljavljanju njihovih idej.					
20.	Zavzemam se za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si – mnenj.					



Dr. Alenka Polak je docentka za pedagoško psihologijo, zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Magistrirala je iz subjektivnih teorij učiteljev in doktorirala s področja timskega dela v vzgoji in izobraževanju. Pedagoško, strokovno in znanstveno-raziskovalno proučuje in razvija predvsem timsko delo v vrtcu in šoli, procese in pristope reflektiranja pedagoške prakse ter profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Je avtorica samostojne monografije *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju* (2007, 2009), priročnika *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela* (1999, 2001), urednica in soavtorica monografije *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (2008), soavtorica monografije *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju* (2007) ter avtorica številnih prispevkov v domačih in tujih revijah ter monografijah.